

ALEXANDRE COHN DA SILVEIRA
ANA RITA DE CÁSSIA SANTOS BARBOSA
ORGANIZADORES

GEPILIS ACONTECENDO

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE.

GEPILIS ACONTECENDO

Alexandre Cohn da Silveira
Ana Rita de Cássia Santos Barbosa
Organizadores

Gepilis Acontecendo

**pesquisas e experiências decoloniais em educação,
linguagem e sociedade**



Feira de Santana - Bahia
2021

Copyright © 2021 by Alexandre Cohn da Silveira e Ana Rita de Cássia Santos
Barbosa (Organizadores)

Projeto gráfico: *Editora Zarte*

Editoração eletrônica: *Editora Zarte*

Capa: *Justino Neto sobre imagem do site: <https://creativecommons.org/>*

Revisão de provas: *Os Organizadores*

Conselho Editorial

Claudio André Souza

Maria de Lourdes Novaes Scheffler

Mariana Fagundes de Oliveira

Maria Victória Espiñeira González

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G31 GEPILIS acontecendo [recurso eletrônico] : pesquisas e experiências decoloniais em educação, linguagem e sociedade / Alexandre Cohn da Silveira, Ana Rita de Cássia Santos Barbosa, organizadores. – Feira de Santana : Editora Zarte, 2021.
403 p.: il.

E-book.

Formato: PDF.

ISBN 978-65-88707-19-7

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Sociedade. I. Silveira, Alexandre Cohn da, org.
II. Barbosa, Ana Rita de Cássia Santos, org. III. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS). IV. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

CDU: 37

Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790



Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Zarte

Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê

44054-064 — Feira de Santana, BA

Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp

E-mail: zartegraf@gmail.com

<http://blog.editorazartefsa.com>

Sumário

Apresentação 7

Nosso prefácio 15

FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO POLÍTICO E CULTURAL ATUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 19

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPO DE “REFORMAS” EDUCACIONAIS: HÁ MAIS RETROCESSOS DO QUE AVANÇOS 48

INDÍGENAS-CAMPONESES DA REGIÃO ANDINA NA CONSTRUÇÃO DA SEGURANÇA E SOBERANIA ALIMENTAR 59

MACHADO DE ASSIS E A ESCRAVIDÃO EM PERSPECTIVA BÍBLICA 85

CAMINHOS PARA UM ENSINO DECOLONIAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: O PRÉ-PEC-G DA UNILAB 124

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS DE LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: RELATOS DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO BRINQUEDOTECA DE HISTÓRIAS 146

**O I CICLO DE ESTUDOS VIRTUAIS DO GEPILIS: UM DILEMA
ENTRE O MEDO E A POSSÍVEL EDUCAÇÃO 179**

**POR UM CONCEITO MAIS AMPLO DE EDUCAÇÃO: SABERES
DE BOCA AO OUVIDO EM GUINÉ-BISSAU 210**

**MINHAS “ESCREVIVÊNCIAS” E O PROTAGONISMO NEGRO
CONTRA O RACISMO 242**

**A REPRESENTAÇÃO DE PAULO FREIRE NA ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS 260**

**O PENSAMENTO INTELECTUAL INDÍGENA BRASILEIRO: UMA
MIRADA DECOLONIAL 283**

**O PAPEL DO MULTILETRAMENTO NA SENSIBILIZAÇÃO E
COMPREENSÃO POÉTICA: UM ESTUDO DE CASO ENTRE
ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IRARÁ
(BA) 316**

**SÁBIAS/OS E MAIS VELHAS/OS COM A PALAVRA:
ESTUDANDO LÍNGUAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS
NO RECÔNCAVO DA BAHIA 349**

Dados dos Autores 384

Apresentação

Mírian Sumica Carneiro Reis¹

[...] Lutas a serem empreendidas tanto na vida, quanto nas narrativas que nos fundamentam, por meio de autoetnografias literárias, onde a escola (e a universidade) são palcos e cenários constantes.

Andréia Bispo

Conceição Evaristo nos ensina, no poema *Vozes-mulheres*², sobre o modo como nossas vozes são o legado dos

¹ Mírian Sumica Carneiro Reis é professora de Teoria da Literatura no Campus dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Doutora em Ciência da Literatura – Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Bacharela em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui Pós-doutorado em Educação, com ênfase em Formação de Leitores, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordena o Literarte – Grupo de Estudos em Literatura e outras Linguagens (DGP/CNPq – UNILAB).

² EVARISTO, Conceição. *Poemas de recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 34-35.

gritos, gemidos, silêncios, sussurros e murmúrios de nossas mil avós. Aponta também para a nossa responsabilidade: há um caminho longo, aberto por nossos e nossas ancestrais, para que estivéssemos aqui, no momento presente, dizendo o que foi silenciado, mostrando o que o racismo e a injustiça social apagaram ao longo do tempo.

É o compromisso com a construção das memórias de um passado de lutas e de perspectivas para um futuro de mais justiça que se mostra como elo entre os textos que compõem a coletânea GEPILIS ACONTECENDO. O resultado apresentado em forma de antologia reflete um exercício prévio desenvolvido pelo Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Interdisciplinar em Linguagem e Sociedade, quando, desde sua criação, assume o compromisso ético de pensar e agir em prol do aprimoramento da educação, a partir da problematização de paradigmas, da formação de estudantes e da reflexão sobre novas epistemologias, que privilegiem a diversidade de experiências, a multiculturalidade e a solidariedade entre os povos.

Em tempos de pandemia, manter a coerência e a (auto) determinação é o desafio de todas/os/es que acreditam que a Educação é o principal instrumento de transformação social. No Brasil, acometido por negacionismo, autoritarismo e barbárie desde abril de 2016, quando a presidenta legítima Dilma Rousseff foi deposta sem ter cometido, a luta por democracia e cidadania tornou-se ainda mais árduas e necessária. Enquanto o resto do mundo busca soluções baseadas na ciência para vencer o coronavírus, por aqui

seguimos chorando a perda de quase 400 mil pessoas³, amores de alguém, porque o estado brasileiro age de forma irresponsável. E, no entanto, é preciso transformar o luto em luta, por todos/as/es que aqui estamos, por aqueles/as que partiram, para que a consciência cidadã seja uma realidade, a partir de uma pedagogia da libertação que, do chão da escola, oportunize a emancipação das mentes.

O GEPILIS encontrou sua estratégia de seguir engajado: através das tecnologias da informação, encontrou interlocutores/as que se dispuseram a continuar problematizando os marcos reguladores da Educação, como a Base Nacional Comum Curricular e a Lei 10639/03, entre muitos outros, refletindo sobre estratégias de multiletramentos, partilhando experiências, mantendo-se perto das pessoas através de plataformas digitais.

É o que nos conta Alexandre Silveira em **“O I Ciclo de Estudos Virtuais do GEPILIS: um dilema entre o medo e a possível Educação”**, um dos 13 artigos desta coletânea que traz para a frente da cena, entre outros temas, a denúncia de um projeto de sucateamento da Educação pública que afeta a promoção de uma formação cidadã, como nos textos **“Formação acadêmica no contexto político e cultural atual: desafios e perspectivas”**, de Celi Taffarel e Érica Sousa e **“Formação de professores em tempo de “reformas” educacionais: há mais retrocessos do que avanços”**, de

³ Lamentavelmente até a publicação deste livro talvez esta informação esteja defasada. Talvez o número seja maior, talvez a dor de tantos lares se amplie.

Rosemary Silva. Em ambos a discussão sobre o retrocesso nas políticas públicas para a Educação desde 2016 desvela o desmonte, inclusive, da construção democrática que vinha sendo implementada entre 2002 e 2015, quando governos progressistas adotaram, como prática de gestão, a escuta à sociedade através de fóruns e congressos.

As reflexões sobre a construção de políticas públicas e o diálogo com a sociedade são pontos de contato também entre a realidade brasileira e a de outros países. Seguindo a premissa de cooperação com o Sul global, característica da UNILAB, como atesta seu Estatuto, os artigos **“Indígenas-camponeses da região andina na construção da segurança e soberania alimentar”**, de Tatiana Carrascal, **“Caminhos para um ensino decolonial de português para estrangeiros: o Pré-PEC-G da UNILAB”**, de Denilson Santos. Nos dois textos, a compreensão de que práticas decoloniais ultrapassam o discurso e se efetivam em ações que promovam a inclusão e o respeito, através, seja de políticas de segurança alimentar, seja de políticas de democratização do acesso ao saber, que atravessam a UNILAB em olhar enviesado, como parte da sua missão: ao mesmo tempo que olha para dentro, como universidade brasileira, enxerga na experiência latino-americana e africana os pontos de conexão para o desenvolvimento do Sul global.

Nesta universidade internacional, as fronteiras intercontinentais se rompem a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, fortalecidas pela experiência partilhada entre docentes, discentes e técnicos da UNILAB, em contato e

afetos com as comunidades. Cada movimento de ensinar é simultaneamente de aprender e as lições “da boca para o ouvido” são parte fundamental dessa troca de saberes e fazeres, como apontam os textos **“Contaçon de histórias e vivências de letramento em uma perspectiva decolonial: relatos da experiência do projeto Brinquedoteca de Histórias”**, de Ana Rita Barbosa, Belisa Amaral, Gabriele Batista e Valdimiro Esteves; **“Por um conceito mais amplo de Educação: saberes de boca ao ouvido em Guiné-Bissau”**, de Sabrina Balsalobre e Nembali Mané, e **“Sábias/os e mais velhas/os com a palavra: estudando línguas em comunidades quilombolas no Recôncavo da Bahia”**, de Carlos Guerola. Em cada história que se conta e que se ouve evidenciam-se os saberes ancestrais que ligam Brasil e África, através de contos que se atualizam nas vozes africanas do continente e da diáspora e nos ecos que moldam o ser Recôncavo, afro-ameríndio, múltiplo, diverso e lindo.

Dessa confluência de saberes surgem as possibilidades de revisão crítica de obras canônicas, bem como a necessária discussão sobre outras epistemologias, tomando como caminho de leitura a literatura em suas múltiplas expressões. É o que ocorre, por exemplo, em **“Machado de Assis e a escravidão em perspectiva bíblica”**, de Paulo Proença, e **“O pensamento intelectual indígena brasileiro: uma mirada decolonial”**, de Leandro Polastrini.

Do texto bíblico a obras da literatura contemporânea, passando pela valorização da literatura oral, as práticas de letramento se multiplicam em novas estratégias, que alcançam o fazer docente cotidiano voltado para crianças,

jovens e adultos. O importante, como premissa ética presente em vários dos artigos dessa coletânea, é assegurar educação para a emancipação dos sujeitos, na escola, na universidade, no quilombo, na aldeia, no assentamento. Da combinação entre as diversas estratégias de letramento nascem outras formas de alcance do texto literário, como mostra o relato de experiência apresentado por Gilmar Silva e Priscila Fiorindo, no artigo **“O papel do multiletramento na sensibilização e compreensão poética: um estudo de caso entre estudantes da rede municipal de ensino de Irará (BA)”**, e por Cristina Ferreira da Silva, no texto **“A representação de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos”**.

Nos dois relatos, destaca-se o engajamento de docentes da educação básica que compreendem que sua prática pode estimular outras pessoas a superar dificuldades legadas por uma estrutura social que sempre operou para a exclusão, tendo como um dos seus principais instrumentos o racismo. As suas experiências contam sobre a possibilidade de sonhar, de ultrapassar lugares pré-determinados e de construir outras histórias, para cada sujeito.

Quando Andréia Bispo dos Santos conta sua história sentimos o eco de tantas vozes que, silenciadas pelo racismo estrutural, sussurraram baixinho as dores de uma sociedade injusta e cruel. Seu texto **“Minhas “escrivências” e o protagonismo negro contra o racismo”** nos conduz a um mergulho poético-crítico pela escola por onde passamos, mas principalmente pela escola que queremos construir para

as próximas gerações. O seu relato emociona, indigna, alerta: é no dia-a-dia da escola que as subjetividades se constroem, é desse lugar que as lições de autoestima e empoderamento podem ressignificar estereótipos e construir alternativas equânimes e cidadãs, é desse chão que as alianças para o antirracismo e para uma sociedade mais justa se enraízam na formação de cada criança, na esperança do porvir.

A edição deste livro, escrito por muitas mãos, resulta de um movimento ético de esperança e responsabilidade. Cada texto convida à reflexão sobre a sociedade que somos e, principalmente, sobre a sociedade que queremos ser. Como diz a professora Andréia, em epígrafe que abre esta apresentação, a escola e a universidade são o placo e o cenário onde reescreveremos nossas histórias de luta, com a disposição estética das narrativas construídas pela intersecção de saberes, com o compromisso político de quem sabe do poder revolucionário da Educação.

Nosso prefácio

O GEPILIS - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade - reúne pesquisadoras e pesquisadores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), mas não só. Fazem parte de nosso coletivo professoras e professores, estudantes e estudiosxs de diversas instituições, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. Nosso principal objetivo é desenvolver atividades de estudos, extensão e pesquisas no âmbito das áreas de Linguagem e Sociedade, de maneira a contribuir para a produção de conhecimentos necessários às transformações sociais, a partir das demandas e desafios que emergem no campo educacional.

Nossa vontade é a de valorizar as múltiplas formas de linguagem em diálogo com as pluralidades de epistemologias, o que abarca as formas e concepções variadas de ensino de língua(gens) numa perspectiva dialógica, inter(trans) disciplinar e decolonial. Temos uma atenção especial no tocante à formação de leitores críticos, à formação docente, às epistemologias da ancestralidade, aos processos de letramentos sociais e políticos (formais e informais), aos Direitos Humanos como eixo de estudos e pesquisas nos variados campos de saberes; à construção e à valorização dos saberes populares, africanos, afro-brasileiros, suas manifestações culturais e cosmovisões. Um leque rico,

diverso e engajado com a politicidade da educação e do educador, tão bem ensinados pelas palavras sábias de Paulo Freire. Assim, desde 2017, nossos trabalhos vem somando esforços nas lutas e estudos dentro de tais perspectivas, em prol de uma educação libertadora e transgressora que tem acolhido um número expressivo de pessoas, direta e indiretamente. No decorrer desta caminhada recente, mas intensa, realizamos 2 encontros internacionais presenciais e um ciclo virtual de estudos que muitos aprendizados nos trouxeram e nos constituíram nesse grupo heterogêneo e diverso que vem amadurecendo a cada novo desafio.

Assumimos enquanto grupo o compromisso ético e científico com as questões que nos afligem, na promoção de uma educação de qualidade, frente aos dilemas de uma sociedade complexa e desigual. Nesse sentido, esta obra resulta dessa trajetória, reunindo textos apresentados em nossos eventos, resultados de algumas pesquisas realizadas por nossos integrantes, estudos desenvolvidos ao longo de nossa atuação profissional e relatos de experiências vivenciadas em projetos de extensão e em nosso processo constitutivo de educadores e educadoras, cidadãos e cidadãs. Os conhecimentos aqui partilhados expressam essa diversidade temática e cultural que o GEPILIS tanto se orgulha em lidar, aprender e construir coletivamente. Em conformidade com a filosofia Ubuntu, “eu sou porque nós somos!”, as expressões textuais buscam a reflexão, o debate e o aprofundamento de questões desafiadoras de

comunidades específicas ou da sociedade em geral, mas que afetam a todos, todas e todes nós.

Estamos vivendo momentos difíceis, em meio a um ataque à educação pública de qualidade e ao próprio papel do professor na sociedade, um desrespeito que vem se agravando nos últimos anos, inclusive havendo um descaso da sociedade civil e do poder público quanto aos profissionais de educação e o ensino presencial em situação da pandemia que vivemos. Nós professores não somos chamados a opinar sobre o ensino remoto, híbrido ou presencial. Somos, na verdade, tratados como expectadores de falas muitas vezes descabidas e insanas, de representantes das instâncias governamentais, de políticos e de membros da sociedade civil, como se nossa opinião profissional e nossas vidas não tivessem qualquer importância em um debate que recai, fundamentalmente, sobre nós mesmos.

Diante disso, somado aos retrocessos vivenciados no Brasil e à sucessão de atos desrespeitosos aos direitos humanos presenciada diuturnamente, fazer este livro chegar ao público é um compromisso ético do GEPILIS e uma manifestação de resistência. Isso porque traz a palavra de professores e professoras no exercício do ensino, da pesquisa, da extensão e da vida na Educação. Trata-se de manifestações materializadas da “politicidade” docente, conforme nos ensinou Paulo Freire, a quem devemos sempre agradecer e por quem teremos sempre um grande orgulho pela imensa contribuição deixada para a Educação brasileira e mundial. Através dele, e dos textos aqui apresentados, todas, todos e

todes nós, buscamos a educação como prática da liberdade; a pedagogia da criticidade e da coletividade colaborativa; a prática do esperar diário e contínuo a partir de nossas ações e compromissos para uma educação de qualidade que alcance todas as pessoas; e a autonomia do pensamento e o questionamento direcionado aos poderes que se colocam na posição de controladores e opressores sobre muitos e muitas. Por fim, este livro é, em suas entrelinhas e discursos, um manifesto! Um basta ao desrespeito e à ignorância. Uma prova viva de que nós, professores e professoras, não desistimos de lutar por equidade, justiça social, educação e cidadania... agora, mais que nunca!

Alexandre Cohn da Silveira
Ana Rita de Cássia Santos Barbosa

Formação acadêmica no contexto político e cultural atual: desafios e perspectivas

Celi Nelza Zulke Taffarel⁴
Erica Cordeiro Cruz Sousa⁵

INTRODUÇÃO

O texto apresenta dados referentes aos ajustes econômicos e políticos e suas gravíssimas consequências na Educação. Apresenta os Programas e Ações relacionados a formação inicial e continuada de professores e valorização do magistério impactadas pelas medidas adotadas a respeito da formação inicial e continuada de professores. Considera documentos legais e, analisa os dados a partir da base marxista que permite estabelecer nexos e relações entre o particular e o geral. Demonstra elementos sobre confronto de projetos e, a resistência ativa necessária para a defesa da Educação Pública. Conclui reconhecendo lutas necessárias para a retomada da democracia e, da valorização da educação e valorização do magistério.

⁴ Professora Dra. Titular FACED/UFBA (ANFOPE)

⁵ Professora Doutoranda FACED/UFBA (ANFOPE)

A disputa de projetos

Apresentamos a seguir dados que podem ser constatados em fontes seguras que foram levantadas e constam do presente dossiê e que nos permitem afirmar que o embate travado na Educação, juntamente com a Saúde, é um dos mais violentos de todas as políticas públicas em curso. A demonstração empírica desta afirmação pode ser constatada nas análises empreendidas e que constam neste Dossiê sobre a destruição da Educação Pública no Brasil, sob os auspícios de um governo obscurantista de extrema-direita, proto-fascista, que desenvolve a política do ódio e da destruição do Estado de Direito, da Soberania, da Democracia, da Natureza, da Ecologia, e dos que são considerados adversários como mulheres, negros, LGBTQIA+, nações indígenas, quilombolas, comunistas, socialistas, Petistas, coordenadores de Movimentos de luta social como Sem Terra e Sem Teto.

Roberto Leher (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ), Roberto Dagnino, Wagner Romão, Rogerio Bezerra (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP), o Fórum Renova Andes-Sn, o Setor Jurídico do Andes-Sn, elaboraram análises sobre o “Programa Institutos e Universidades Inovadoras” (Future-se), que constam do presente Dossiê e denunciam o ataque a Educação Pública, as Universidades e aos Institutos Federais. Incluímos, no

Dossiê, o Manifesto dos Reitores (ANDIFES⁶ - Carta de Vitória), o Manifesto da UNE⁷ e a Nota Oficial do CONIF⁸, bem como as análises empreendidas e o documento protocolado pela Universidade de Brasília (UnB), em 09 de agosto de 2019. Incluímos também o que Dourado (2017) considera o Epicentro dos ataques, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei N. 13.005/2015) e a descrição das Metas e estratégias para implementação do PNE, justo o que não está acontecendo. Cabe ao FEE-BA⁹, acompanhar, monitorar e avaliar a implementação do PNE, e dos planos para a Educação do Estado e dos municípios baianos. O que constatamos é que Metas relevantes do PNE não estão sendo respeitadas. Referimo-nos, em especial, à Meta 12, que trata da elevação da taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. Também à Meta 13, que trata da elevação da qualidade da educação superior, à Meta 14, que eleva gradualmente as matrículas na pós-graduação para atingir titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. Incluem-se, ainda, em nossa atenção: a Meta 15, que trata do pacto federativo entre união, estados, distrito federal e municípios para garantir o PNE; a Meta 16, que visa formar, em nível de pós-graduação,

⁶ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

⁷ União Nacional dos Estudantes.

⁸ Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁹ Fórum Estadual de Educação da Bahia.

50% dos professores da escola básica até 2014; a Meta 17, que prevê a valorização dos profissionais do magistério e demais profissionais da educação, equiparando rendimentos aos demais profissionais com profissões equivalentes; a Meta 18, que busca assegurar, no prazo de dois anos da existência do PNE, os planos de carreira para educação básica e superior de todos os sistemas, assim como o plano de carreira para todos os profissionais da educação da rede pública de educação básica.

O objetivo da política obscurantista que está sendo implementada no Brasil, a partir do Golpe de 2016 até o atual governo de extrema-direita, é desmontar o que estava sendo consolidado para democratizar, universalizar, elevar o padrão cultural educacional da classe trabalhadora brasileira. Os ataques à Educação, Ciência, Tecnologia, Patrimônio e Serviços Públicos, em especial através de Portarias, Projetos de Lei, Resoluções e Emendas Constitucionais, com destaque para o desmonte, pela via dos cortes orçamentários, dos 28 programas de formação de professores implantados durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), são evidências empíricas incontestáveis.

Os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) enfrentaram problemas estruturais graves na Educação Brasileira, como o abandono e repetência escolar, que resultam de um conjunto de fatores como: falta acesso à escola; irregularidade e baixa qualidade do transporte escolar; ausência de proposta pedagógica mais motivadora; carência de professores mais

bem pagos e melhor preparados; falta de financiamento adequado às necessidades; falta infraestrutura escolar; falta de laboratórios; falta de informatização nas escolas.

Os governos supracitados reconheceram a importância do financiamento, estabelecendo relações entre investimentos e desempenho escolar. Ampliaram a Rede de Universidades Federais, criando 18 novas universidades e ampliaram os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica, de 160 para 644 unidades em todo país. Enfrentaram o problema da escassez de professores e relacionaram isto com a remuneração: os salários docentes não são atrativos e cada vez menos jovens ingressavam na carreira.

No início do governo de Luís Inácio Lula da Silva foi constatado que faltavam 350 mil professores no sistema educacional brasileiro. A evasão nos cursos era alta. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) vinha denunciando que o Brasil corria sérios riscos de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública, na década seguinte. Os professores possuem baixos salários, excessiva carga horária de trabalho, lidam com péssimas condições de trabalho e 60% do quantitativo docente nacional estava próximo de se aposentar. Luís Inácio Lula da Silva assinou a Lei N. 11.738, em 16 de julho de 2008¹⁰, que instituiu o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

¹⁰ Mais informações: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm

A problemática da formação de professores mereceu atenção especial nos mandatos presidenciais dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto está evidente nos Relatórios produzidos por Comissões Especiais, nas propostas estruturais e emergenciais apresentadas para a Educação e nos 28 programas para formação de professores existentes a partir do governo federal, conforme descritos abaixo, e que agora, com um governo de extrema-direita, estão sendo todos destruídos:

- 1) PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas;
- 2) PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- 3) OBEDUC – Programa Observatório da Educação;
- 4) PARFOR – Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica;
- 5) Programa Novos Talentos;
- 6) Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 7) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
- 8) PROINFO Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional;
- 9) Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;
- 10) PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola;

- 11) PIQDTEC – Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- 12) Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
- 13) Programa Escola Ativa – Educação no Campo;
- 14) Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo;
- 15) PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena;
- 16) Rede UAB de Educação para a Diversidade;
- 17) LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores;
- 18) PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial;
- 19) PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional;
- 20) Pró-Letramento;
- 21) Rede Nacional de Formação de Professores;
- 22) Pró-Licenciatura;
- 23) Pró-Infantil;
- 24) Observatório da Educação Escolar Indígena;
- 25) Programa de Licenciaturas Internacionais;
- 26) Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA;
- 27) Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira;
- 28) Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem.

Estes Programas citados, que abrangem tanto a formação inicial quanto a formação continuada (ambas presenciais e/ou a distância), mesmo possuindo problemas e contradições internas, foram medidas estruturantes e emergenciais, propostas inclusive pela Comissão Especial que produziu o relatório sobre escassez de professores do Ensino Médio no Brasil. Todos estes programas, sem exceção, vêm sofrendo ataques e restrições orçamentárias por parte do atual governo federal.

A defesa de princípios para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação frente ao desmonte da educação.

A defesa que a ANFOPE¹¹ vem realizando historicamente desde a década de 1980, a respeito das políticas de formação e valorização dos profissionais da Educação, corroborando com a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estão sofrendo, atualmente, completo ataque. Este ataque inclui o desmonte da Universidade Pública. Inclui cortes orçamentários e o

¹¹ Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

sensacionalismo midiático; a velha política do “toma lá - dá cá”; as ameaças aos professores se valendo do braço armado do Estado, como aconteceu com os reitores da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis (UFSC), com o trágico suicídio do Reitor Luiz Carlos Cancellier de Olivo, acusado de crime sem provas. Inclui a perseguição feita aos reitores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outros; as chantagens impostas a parlamentares dos estados brasileiros, aos reitores, dirigentes institucionais e governadores, como foi o caso em relação ao desbloqueio de verbas públicas da educação em troca de votos a favor da Reforma da Previdência (Projeto de Lei 06/2018). Todos esses casos citados são medidas inconcebíveis que estão sendo adotadas no Brasil.

O embate de projetos no campo educacional é mais uma expressão da luta de classes que se trava entre os interesses e necessidades das amplas massas, e a irracionalidade capitalista assegurada agora pelo comando da extrema-direita no governo do Brasil, sua ênfase nos interesses privatistas de um Estado burguês patrimonialista e de famílias patriarcais, machistas, individualistas. Isto tudo se traduz em medidas que atacam os interesses públicos.

A mais recente e violenta investida contra as Universidades, os Institutos Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) vêm através das medidas anunciadas no dia 18 de julho de 2019, através do FUTU-RE-SE que coloca à venda as universidades brasileiras. Se-

gundo a proposta, as universidades públicas deixam de ser autarquias, não estando mais subordinadas ao regime jurídico de direito público. Com isso, uma política de cobrança de mensalidades por faixa de renda poderá ser implantada, e as contratações passariam a ocorrer pelo regime celetista ou de contrato temporário. Ocorrerá, dessa forma, uma instalação de gestão por meio do regime de Parceria Público Privada (PPP), bem como o estabelecimento de uma diferença salarial entre os atuais professores concursados e os que seriam contratados em regime CLT, inclusive por meio do instituto do contrato temporário. Igualmente, o projeto favorece a “oferta” de um plano de demissão dos concursados e de adesão ao novo regime de contratação. Seria uma reestruturação sem precedentes na administração das instituições, como a instalação de juntas de governança nomeadas pelo Planalto com o fim de realizar uma transição rumo a uma gestão de reitores-executivos, inclusive não membros do corpo docente das universidades e a extinção das instâncias decisórias colegiadas atuais em favor de comissões universitárias formadas por gestores nomeados pelas PPPs. Soma-se a isso um possível congelamento salarial dos corpos docente e técnico-administrativo, com introdução de um Plano de Demissão Voluntária, associado à adoção da demissão por justa causa de trabalhadores concursados, por critérios subjetivos, conforme projeto de lei já em tramitação no Senado e com parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) daquela Casa. Há ainda nesse pacote um plano de fusões e venda de insti-

tuições consideradas menos produtivas, além de um plano de vendas do patrimônio físico das universidades (prédios, fazendas, terrenos, etc.). Por fim, pretende-se um fortalecimento das áreas de inovação tecnológica e empresarial e da produção direta para o mercado em detrimento da pesquisa básica, orientada para equacionar problemas sociais.

São medidas que visam a encerrar a história das universidades públicas no Brasil, ameaçando igualmente os Institutos Federais (IFs) e CEFETs. Caso permaneça e se aprofunde este brutal ataque à educação, a problemática da formação inicial e continuada de professores será agravada, complexificada, principalmente frente ao seguinte:

- a) tendência de disputas territoriais (propriedade da terra, solo, subsolo, ar e suas riquezas — biodiversidade; minérios raros e abundantes, água, fontes energéticas, petrolíferas, entre outras);
- b) aumento de territórios em conflitos (luta de classes no campo e na cidade);
- c) aumento da atuação de milícias, de grupos paramilitares;
- d) aplicação da política de ajuste fiscal (PEC 95/16);
- e) desmonte de programas, projetos e ações articuladas institucionalmente por políticas públicas educacionais;
- f) revogação de todo um aparato legal construído nos últimos anos para firmar avanços e conquistas;
- g) aprovação de entulhos autoritários que representam retrocessos enormes no campo da educação como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) do Governo, Lei 13.415/17¹², aprovada em 06 de abril de 2017, resultante de um processo aligeirado, antidemocrático, capitaneado por um grupo de empresários, conduzindo o sistema de ensino para a precarização, privatização e mercadorização;

- h) a tendência à privatização da Educação;
- i) o fechamento de escolas;
- j) o ensino à distância;
- k) a fragmentação da formação;
- l) o rebaixamento teórico;
- m) a militarização das escolas;
- n) o ensino domiciliar;
- o) a perda do caráter laico da educação;
- p) o controle ideológico da direita e extrema-direita conservadora e obscurantista, capitalista, imperialista, interferindo na gestão das escolas, nas relações com a comunidade, no material didático, nas avaliações, nos processos de formação continuada de professores, desvalorizando o magistério, com o rebaixamento salarial, desestruturação das carreiras dos profissionais da educação e, destruição de seus organismos de luta social, como o sindicato;
- q) precarização, intensificação e terceirização do trabalho dos profissionais de educação;
- r) a intervenção criminosa de conselhos, cuja função social é exercer controle ideológico e econômico dos profissio-

¹² Mais informações: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

nais da educação e, ainda, da ação criminosa de Organizações Não Governamentais (ONGs), que se dizem de caráter “filantrópico”, que se valem de mecanismos da parceria público-privado, da desoneração fiscal, e visam a transferência de verbas públicas para setor privado.

A resistência ativa

Urge enfrentar todas estas contradições e apresentar propostas superadoras que coloquem a educação em um patamar qualitativo diferente do que propõe o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, para a educação da classe trabalhadora brasileira. Análises críticas sobre as lutas populares na América Latina e os governos progressistas demonstram a intervenção de países imperialistas, em especial os Estados Unidos, para infringir golpes, sobretudo em governos e governantes que avançam nas frágeis conquistas democráticas na América Latina. Estes ataques vão desde orientações do Banco Mundial, com seus “Ajustes Justos” para que se privatizem as universidades, até a perseguição política usando o aparato jurídico (*lawfare*) para prender opositores, como é o caso da prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Segundo Benigno Nunes Novo (2019) “trata-se do uso da lei (*law*) como instrumento de guerra e destruição do outro (*warfare*), onde não se respeita os procedimentos legais e os direitos do indivíduo que se pretende eliminar.

Tal prática é planejada de forma a ter toda uma aparência de legalidade, com a ajuda da mídia, além dos agentes perpetradores”.

O golpe no Brasil contra a presidenta legitimamente eleita com 54 milhões de votos, ocorrido em 2016, é uma demonstração disto. A cronologia do golpe, a partir da descoberta do pré-sal, deixa evidente que a ambição desenfreada do imperialismo e seus vassallos entreguistas, entre os quais contam-se setores militares, empresariais, do judiciário, do legislativo e executivo brasileiro, somado a grande mídia privada, é apoderar-se dos bens públicos, das fontes energéticas e da biodiversidade e transformar o que deveria ser direito e serviços públicos em mercadorias e setores privados.

As revelações sobre a operação Lava Jato e a denúncia do *The Intercept*, bem como o Dossiê sobre o Governo Bolsonaro (Margem Esquerda, Nº 32, 2019), trazem evidências que a barbárie está em curso acelerado no Brasil. Mas, a resistência ao Golpe está sendo evidenciada nos atos públicos, por exemplo, dos dias 15 de maio, 30 de maio e 15 de junho de 2019. A classe trabalhadora reage ao que lhes é sensível de imediato, como os cortes na educação, a aprovação de reformas como a trabalhista já concretizada, e a perversa reforma da previdência que está em curso e penaliza os mais pobres. A classe trabalhadora e suas organizações reagem também ao que não é visível de imediato, como o crescimento de formas escravocratas de relações de trabalho; a quebra do sistema de proteção do trabalho e do trabalhador; o pacto dos donos do poder para perpetuar

uma sociedade cruel forjada na escravidão; o crescimento do genocídios dos negros e negras; o crescimento do ódio como política; o crescimento do feminicídio; o Estado autoritário, e suas formas de dominação no Brasil contemporâneo; ao aprofundamento do Estado de Exceção.

A caracterização da perversa burguesia brasileira e o crescimento de tendências fascistas, ou no mínimo o crescimento da Nova Direita, não nos deixa margem de segurança e tranquilidade. A luta de resistência nunca foi, não está e não será nada fácil, mas é necessária, é vital.

A ditadura do grande capital está nos levando a Guerra Híbrida, com a utilizado de meios não convencionais para derrubar governos populares e democráticos, em especial a internet, as redes sociais, as mídias, a imprensa burguesa, assaltado a subjetividade humana, mantendo amplas massas na ignorância. O crescimento de um regime autoritário é evidente na forma de governar por portarias, decretos, leis que inclusive são inconstitucionais. As forças destrutivas ligadas aos setores rentistas e fundomonetarista, com seus ajustes estruturais, estão destruindo as forças produtivas.

Não temos tempo a perder! É necessária a resistência ativa imediata, para defender direitos e conquistas. Mais do que nunca temos que dar o combate, em cada escola, em cada instituição de ensino, em cada sistema educacional, às políticas curriculares nacionais desenvolvidas sob a égide do pós-modernismo, multiculturalismo e do relativismo científico.

Temos que firmar posição e construir alternativas para a BNCC, para a Reforma do Ensino Médio, para a política

nacional de formação de professores e valorização dos profissionais da Educação, para garantir o que conquistamos de mais avançado no Plano Nacional de Educação e que é de interesse da classe trabalhadora. Temos que exigir a recomposição dos orçamentos dos Institutos Federais, CEFETs e das Universidades. Temos que derrotar o setor privatista que assaltou o governo, os Ministérios, o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação. A defesa da Educação Pública, Laica, Democrática, Inclusiva, de qualidade socialmente referenciada, é uma questão de vital para a classe trabalhadora. É uma necessidade histórica.

A função social da escola, de garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade visando elevar a capacidade teórica da classe trabalhadora, está definitivamente ameaçada frente ao irracionalismo, obscurantismo. A Pedagogia Histórico-Crítica, que completa, em 2019, seus 40 anos de desenvolvimento no Brasil, baseada na Teoria Histórico-Cultural, na periodização do desenvolvimento humano, da infância à velhice, nos estudos sobre o desenvolvimento da psique humana, não deixam margem para dúvidas. É vital a defesa da escola pública, da educação pública, a defesa da qualidade da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. A valorização do magistério, das condições de trabalho, dos salários, carreira e formas de organização e gestão. Mas, a resistência dos que defendem a Educação Contra a Barbárie, apresentam o horizonte teleológico de superação do capitalismo. E esta não é uma tarefa só dos profissionais da Educação.

A classe trabalhadora deve chamar para si tais tarefas, em suas dimensões de tarefas imediata, mediata e histórica. Isto implica na construção, reconstrução, na defesa dos instrumentos de luta social, dentro do que consta a defesa do Partido Político, em especial, o Partido dos Trabalhadores, considerando o que foi capaz de fazer pela educação, apesar de todas as contradições, reconhecidas e dos erros cometidos, (conciliação com burguesia, adaptação ao estado burguês, não realização de reformas vitais para a classe trabalhadora, em 13 anos de mandato no governo federal) e o que será capaz de fazer agora tirando as lições da história.

CONCLUSÃO

Lutar pela Educação Pública Laica, inclusiva, democrática, universal, de qualidade, socialmente referenciada é lutar pela soberania nacional, pela democracia, pelas políticas públicas sociais a serviço de atender necessidades e direitos da classe trabalhadora.

Isto passa pela luta: (1) por governos democráticos e populares, pela defesa do estado de Direito, contra o autoritarismo e o estado de Exceção; (2) pelo atendimento das reivindicações transitória, imediatas e históricas da classe trabalhadora; (3) pela unidade na luta pela satisfação de necessidades básicas, dos direitos, das amplas massas, de amplos setores, com suas bandeiras indenitárias (direitos das mulheres, dos jovens, dos LGBTQIA+, dos

negros, quilombolas, povos tradicionais, nações indígenas, imigrantes, Sem Terra, Sem Teto, entre outros); (4) pela unidade dos mais amplos setores democráticos, humanistas, socialistas, comunistas, de esquerda da Brasil, da América Latina e do Mundo todo, porque a luta não é só local, ela é internacional contra o obscurantismo, a barbárie, o imperialismo, a extrema-direita, os nazifascistas, contra o liberalismo e o ultra-liberalismo; (5) pela luta por outro modo de vida que preserve com dignidade e felicidade a vida humana e a natureza em geral do planta terra; (6) e tudo isto passa, SIM, pela Educação, pela formação dos profissionais da Educação e a valorização do magistério e dos profissionais da Educação ; (7) passa, também, pela concretização das metas do Plano Nacional de Educação, em especial as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e que estão relacionadas com as possibilidades das Universidades e dos Institutos Federais cumprirem suas funções constitucionais;

A luta em defesa da Educação passa pela Resistência Ativa no Estado da Bahia, sua Secretaria Estadual de Educação, passa pelos 417 municípios e suas Secretarias Municipais de Educação e, pela defesa de Metas do PNE que são de interesse da Classe trabalhadora, pela política de valorização dos profissionais da educação que por sua vez passa pela política de formação inicial e continuada, salários, carreiras, condições de trabalho, de organização, assistência, previdência, saúde publicas, dignas e à altura dos desafios do Brasil, que queremos soberano, democrático e com seu povo educado, emancipado e feliz.

SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS

A VERDADE. **As tarefas de construção da 4 Internacional.** Revista Teórica da 4. Internacional. N. 99-100, fevereiro de 2019.

AGUIAR, Tiago; GABRIEL, Ruan de Souza. **A onda liberal chega aos diretórios e aos grêmios estudantis.** In: Revista Época. 22/12/2018.

ANDES-SN. Circular n. 204/2019 de 24 de maio de 2019. Anexo 01. **Portarias, decretos, projetos de lei, medidas provisórias referentes a educação, ciência e tecnologia, previdência, funcionalismo público e organização sindical.** In: <http://www.andes.org.br/sites/circulares/page:6>

ANDES-SN. **Mulheres na luta por direitos e contra a violência de gênero.** In: InformANDES. N.92, Março, 2019.

ARKONADA, Katu; KLACHKO, Paula. **As lutas populares na américa latina e os governos progressistas.** Crises e desafios na atualidade. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

BELTRÃO; José Arlen. **O novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da Educação Básica e a necessidade da construção da resistência e de alternativas pedagógicas.** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação UFBA, Salvador, 2019.

BOGO; Ademar. **Marx e a superação do estado**. São Paulo; Expressão Popular, 2018.

BOITO; Misa (Org.) **A luta contra a opressão da mulher**: Recuperando uma abordagem de classe. São Paulo: Nova Palavra, 2016.

BRZEZINSKI; Iria. **Política de formação do magistério**: anfope em movimento. Goiânia; Espaço Acadêmico. 2018.

_____. **ANFOPE em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro: ANFOPE: CAPES, 2011.

CASIMIRO; Flavio. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil Contemporâneo. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

CASSIO; Fernando. **Educação contra a barbárie**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTIONE; Remi. **O sistema de proteção ao trabalho no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional comum curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CUT-CNTE-SINTESE, Sindicato de Educação de Sergipe. **BNCC**: currículo sob a perspectiva da classe trabalhadora. Necessidade de Resistência, Caderno 2, 2019.

CUT-CNTE-SINTESE, Sindicato de Educação de Sergipe. **BNCC: perspectiva da classe trabalhadora. Necessidade de Resistencia**, Caderno 1, 2018.

DAVIS; Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO; Luiz. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária. ANPAE, 2017.

DUARTE; Newton. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. In: Revista espaço do Currículo. <http://periodicos.ufpb.br/oj52/index/php>, Acesso em 01 de agosto de 2019 as 23h.

FERNANDES; Florestan. **Apontamentos sobre “ teoria do autoritarismo”**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERNANDES; Florestan. **Reflexões sobre a construção e um instrumento político**. São Paulo. Expressão Popular, 2019.

FERNANDES; Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular: 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias**. São Paulo; Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. Educação & Sociedade, São Paulo, Ano IX, n. 27, p. 122-140, 1987.

FREITAS; Luiz Carlos. **Dia d da BNCC: 12 razoes para não sermos coadjuvantes.** Publicado em 05/03/2018. In: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/> Acesso dia 20/06/2019, às 19:08h

FRIGOTTO, G. QUIROZ, F. PENNSA, F. **Educação democrática: Antidoto ao Escola Sem Partido.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; VIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital.** São Paulo: Expressão popular, 2016.

GALLEGO; Esther Solano. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

GATTI, B.; BARRETTO, Elba; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia. **Professores do brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

- GATTI, Bernadete. **Professores do Brasil**. Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIOVANAZ, Daniel. **Dossiê lava jato**. São Paulo: Outras Expressões, 2018.
- GORENDER; Jacob. **A burguesia brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- GORENDER; Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- IANNI; Octavio. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos Golpes**. Campinas: Expressão Popular, 2018.
- LENIN; Vladimir. **O estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- MALANCHEN; Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico crítica**. Campinas/SP: Autores Associados. 2016.
- MALANCHEN; Juliana. **Política de formação de professores a distância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

MANFREDI; Sivia Maria. **Educação profissional no Brasil**. Atores e Cenários ao Longo da história. Jundiaí?SP: Pacto Editorial, 2016.

MARGEM ESQUERA. **Dossiê Bolsonaro**. Revista da Boitempo. 31, 1 semestre 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich; LENIN, Vladimir; TROTSKY, Leon. **O programa da revolução**. São Paulo: Nova Palavra, 2018.

MATTOS; Marcelo Badaró. **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

MIGUEL; Luiz Felipe. **Dominação e resistência**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL; Luiz Felipe; BIROLI; Flávia. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MONTORO; Xabier Arrizabalo. **Capitalismo y economia mundial**. Bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid/Espanha: Instituto Marxista de Economía; Universidad de Arte y Ciências Sociales e Universidad de Concepción, 2014.

MONTORO; Xabier Arrizabalo. **Financeirização?** não, imperialismo, crescimento da exploração e crise crescente do Capital. A Verdade, n. 97, ago. 2018.

NASCIMENTO; Abdias do. **O genocídio do negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOVO, Beningo Nuñez. O que é lawfare? In: <https://jus.com.br/artigos/74705/o-que-e-lawfare> . Acesso em 23/11/2020, as 22:30 horas.

PRASHAD, Vijay. **Nas ruínas do presente.** Documento de Trabalho. N. 1 Instituto Tricontinental da Pesquisa Social. Grapihum Gráfica e Editora, S/D. www.otricontinental.org

PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO; Wilson. **A resistência ao golpe de 2016.** Bauru/ São Paulo: Canal Editora, 2016.

SAFFIOTI; Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** São Paulo: Expressão popular.2013.

SANTOS, Aline; MUTIM, Avelar. **Educação profissional integrada na rede pública estadual da Bahia: A experiência dos Centros Territoriais da Região Metropolitana de Salvador.** 38 Reunião Nacional ANPED. São Luiz Maranhão, 01 a 05 outubro de 2017. In: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_1049.pdf. Acesso Dia 20 de junho de 2019, as 18:17 h.

SARTÓRIO, Lucia; LINO, Lucília; SOUZA, Nádía (Org.). **Política educacional e dilemas do ensino em tempos de crise**. Juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO SANTOS, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. **Como avançar?** desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI; Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11 Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI; Dermeval. **Prefácio à edição brasileira**. In: MANACORDA; Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991.

SIMÕES; Roberto. **A ação criminosa das ONGs: a privatização da escola pública**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

SINASEFE- IFBA. **Cadernos de feminismo sindical: notas sobre a luta das mulheres**. Volume 1. Bahia, S/D.

SOUZA, Eda; CASTIONI, Remi; (Org). **Institutos federais: os desafios da Institucionalização**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Entenda por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**. Ou como a país se deixa manipular pela elite. Rio de Janeiro: LeYa, 2015.

SOUZA; Joelson (Org.). **Questão negra: a luta pela consciência negra e o combate pela revolução**. São Paulo: Nova Palavra, 2019.

TAFFAREL, Celi et al. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Continuada de Professores do Campo na Bahia: ação Escola da Terra – Pronacampo. In: RAFANTE, Heulalia; ZIENTARSKI, Clarice (Org.). **Ação Escola da Terra no Ceará: formação continuada de professores.** Fortaleza: Edições UFC, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar.** Salvador: EDUNEB, 2013.

TAFFAREL, Celi. **A formação profissional e as diretrizes do programa nacional da graduação:** O assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. Revista de Educação Física, Maringá, v. 9, n. 1 p. 13-23, 1998. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3823>.

TAFFAREL, Celi; MORSCHBACHER, Marcia. **DOSSIÊ políticas públicas e formação de professores:** O Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.

TAFFAREL, Celi; MORSCHBACHER, Márcia. <file:///C:/Users/Hp/Downloads/9585-40588-1-SM.pdf> **A formação dos formadores da classe trabalhadora no Brasil:** luta de classe e disputa de projeto. Acesso, 11 de junho de 2019, as 23:20h.

TAFFAREL, Celi; RODRIGUES, Raquel; MORSCHBACHER; Marcia. **A perspectiva da formação docente**. Analisando reivindicações históricas. Universidade e Sociedade. Brasília, n.51 p.60-73, 2013.

TOMMASI, Livia; WARDW, Mirian; HADDAD, Sergio (Org.). **O banco mundial e as políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação educativa, PUC, 1996.

TROTSKY, Leon. **Como esmagar o fascismo**. São Paulo/ SP: Autonomia Literária, 2008.

UNESCO. O Perfil dos Professores Brasileiros. **O que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALIM, Rafael. **Estado de exceção**: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo/SP; Contracorrente, 2017.

ZETKIN, Clara. **Como nasce e morre o fascismo**. São Paulo/ SP: Autonomia Literária: 2019.

Formação de professores em tempo de “reformas” educacionais: há mais retrocessos do que avanços

Rosemary Lopes Soares da Silva¹³

INTRODUÇÃO

A conjuntura política, econômica e educacional que tomou forma no Brasil a partir de 31 de agosto de 2016 com a destituição da presidenta Dilma Rouseff é o mote para entrelaçar os fios dos acontecimentos e compreender as sucessivas reformas que estão em curso no país, de forma rápida e voraz, como que a “correr atrás” de um tempo que se perdeu em mais de uma década anterior, que se iniciou em 2002, quando os rumos das políticas sociais no Brasil caminhavam em outra direção.

Inúmeros estudos sobre a “crise brasileira” foram realizados, como os de Boito Junior (2015) e de Ramos e Frigotto (2017), além de outros estudos que acompanham simultaneamente as novas direções das políticas públicas e especificamente as políticas educacionais, a exemplo de Freitas (2019). Os estudiosos concordam que o Golpe

¹³ Pedagoga, doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, trabalha na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, professora associada da ANFOPE e da ANPED.

de Estado consumado em 31 de agosto de 2016 teve um objetivo central: restringir a esfera pública e, portanto, os direitos universais básicos da educação, saúde, habitação etc. O congelamento do investimento público por vinte anos, instaurando um novo regime fiscal desde a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, liquida com a educação pública de nível superior e pauta o ensino médio pela lógica mercantil, deixando terreno para o mercado privado.

A exemplo destas reformas educacionais instituídas no dia 07 de novembro de 2019, o Conselho Pleno e a Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação –, em sessão extraordinária conjunta, aprovaram o Parecer e a Resolução que definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica. De acordo com Helena de Freitas (2019)*, “note-se que tais documentos constituem um retrocesso em relação às atuais DCNs [Diretrizes Curriculares Nacionais] de 2015, ao eliminar das diretrizes a formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, na perspectiva de tratar da política nacional de formação dos educadores”.

Ainda de acordo com Helena de Freitas (2019), foi revogada, portanto, a Resolução 02/2015, para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de 02 anos para se adaptarem. Nesse processo, a autonomia das instituições universitárias é atingida duramente quanto

às suas propostas curriculares, uma vez que esta Resolução é muito mais prescritiva do que a DCN 02/2015, e o Parecer em sua terceira versão se referencia em experiências de outros países que vêm implementando as políticas neoliberais que aprofundam a exclusão e a segregação escolar, conforme a autora já analisou em postagens anteriores no seu Blog sobre a Formação de Professores, como em publicação de setembro de 2019 (FREITAS, 2019). A pesquisadora destaca ainda que não há qualquer informação disponível sobre as contribuições e posicionamentos durante o processo de consulta pública a que esteve submetido o Parecer em sua terceira versão, que se desenvolveu no período de 26 de setembro a 30 de outubro de 2019.

O movimento dos “Avanços e Retrocessos” nas atuais políticas educacionais no Brasil

Recentemente, o XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação organizado pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia entre os dias 16 e 19 de setembro de 2019 na cidade de Salvador, ampliou a capilaridade das discussões político-acadêmicas, ancorando construções epistemológicas que embasam as bandeiras em defesa do direito à educação e da elevação continuada da

qualidade da formação, em uma perspectiva democrática e emancipatória. Ocorreram reflexões sobre as políticas/ações em curso no campo da educação e da formação de professores, seus fundamentos e efeitos, tendo como norte a luta pelos direitos conquistados.

O referido evento ensejou a discussão de modos de enfrentamento das situações vivenciadas no cenário educacional atual, analisando políticas, projetos e os desafios e perspectivas de resistência face aos ataques nos direitos à educação. Discutiu-se também sobre as vertiginosas alterações nas legislações da educação básica e da educação superior no Brasil, realizadas sem a participação das entidades e dos movimentos sociais que fazem o controle das

políticas governamentais, de modo que é possível afirmar que tais mudanças que estão sendo postas em curso, não são democraticamente discutidas com a sociedade.

Em um estudo aprofundado sobre as alterações nas atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica que institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica*, Helena de Freitas (2019) afirma que houve um total descolamento das posições apresentadas pelos educadores em suas entidades na Audiência Pública de 08 de outubro de 2019, posteriormente reforçadas pelo posicionamento de mais de 30 entidades da área educacional. O CNE deixa claro que está em sintonia com proposições de caráter tecnicista e praticista, referenciadas exclusivamente nas determinações da Base Nacional Comum Curricula – BNCC – para a Educação Básica, retirando das Universidades a

possibilidade de formação solidamente constituída no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas. Informa ainda que, para que estas regulações se efetivassem, a atuação destes segmentos vinculados ao Movimento pela Base, no processo de discussão e aprovação da Lei nº 13.415, da Reforma do Ensino Médio, foi fundamental.

A Lei de reforma do Ensino Médio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 – em dos pontos cruciais que descaracterizam a concepção de formação de professores construída pela área que sempre defendeu que as Universidades e Institutos Superiores de Educação fossem responsáveis pela formação de professores. A nova redação dada ao Art. 62. da LDB propõe que

[...]a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Do mesmo modo a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – já havia se posicionado, desde 12 de novembro de 2015, ao tornar público que uma Moção havia sido encaminhada via Ofício nº138/2015, da Diretoria da Associação ao secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Sr.

Manuel Palácios da Cunha e Melo, destacando que a criação de uma BNCC:

[...] Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia (MOÇÃO 12, 2015, p. 1).

A ANPED reiterou a compreensão de que essa terceira versão da BNCC que foi aprovada em 2018 representa um retrocesso à educação brasileira, o que motiva a pensar a resistência e o enfrentamento no âmbito político e das nossas práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos de Dante Moura (2016) que dão voz e representam as análises realizadas pelos intelectuais e militantes, professores da educação básica

e superior comprometidos com a qualidade da educação no Brasil, uma série de ajustes e adequações da educação são necessários para atender a lógica internacional dos países que pertencem à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, uma organização internacional de 36 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado.

Tais países tem como parâmetro de qualidade da educação o exame realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, que é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos de idade. Presume-se que, nesta idade, o/a estudante tenha terminado a escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela OCDE, com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do INEP¹⁴.

Neste sentido, há também estudos que indicam a também interferência da OCDE na organização dos sistemas de ensino, dos diversos países, de modo que ajustem a educação ao mercado educacional das empresas interessadas em fazer negócios e produzir materiais didáticos, elaborar metodologias e ambientes de aprendizagens a serem

¹⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

vendidos no mercado educacional. Para tanto, a legislação educacional necessita de alterações neste sentido, ou seja, pareceres, resoluções e leis que estabeleçam essas mudanças.

Nesta perspectiva, as alterações em curso na legislação brasileira com a instituição da atual BNCC e da atualização das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, representam a volta, no mínimo, ao início da vigência da primeira LDB (Lei n. 4.024/1961), na qual se estabeleceu a *equivalência* entre o ensino propedêutico e o profissionalizante no plano legal, mas os currículos se encarregaram de manter a dualidade entre ambos. No propedêutico estudavam-se os conteúdos vinculados às ciências, às letras e as artes exigidos para o acesso ao ensino superior, enquanto que no ramo profissionalizante, a ênfase era nos conhecimentos instrumentais vinculados a uma área específica. É exatamente isso o que está em curso no Brasil, ou seja, a exacerbação da dualidade estrutural da educação básica.

Com isso a atual política educacional avança ainda mais, porque além de manter a vinculação do prosseguimento de estudos em nível superior à área do curso técnico cursado, restringe o acesso apenas aos cursos de graduação tecnológica, proibindo que os concluintes de cursos técnicos ingressem em cursos de licenciatura ou de bacharelado. Por esse aspecto, o retrocesso é, no mínimo, aos anos 1940.

Os tempos atuais desafiam os intelectuais orgânicos no sentido conferido por Antonio Gramsci a partir de Marx, analisado por Giovanni Semeraro (2006, p. 374), ao afirmar que, ao contrário dos intelectuais tradicionais,

Mais do que elucubrações mentais, agora se fazia necessário conhecer o funcionamento da sociedade, descobrir os mecanismos de dominação encobertos pela ideologia dominante e os enfrentamentos das classes na disputa pelo poder. Com isso, os intelectuais não podiam se esconder atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo.

Os intelectuais orgânicos, ao contrário, estão convencidos de que “a verdade é revolucionária”. Portanto, não abdicam a formar consciências críticas e a construir um “bloco histórico” no sentido verdadeiro sentido gramsciano.

REFERÊNCIAS

ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 37ª Reunião Anual. Assembleia Geral da reunião aprova a Moção 12. Florianópolis de 4 a 8 de outubro de 2015.

BOITO JÚNIOR, Armando. A crise brasileira: Debate sobre a Encruzilhada do Brasil diante da Crise. Palestra proferida na Universidade Federal da Paraíba. Outubro,

2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ezCAqyLU02M>> Acesso em 30 out 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação.** Publicado em 07 de novembro de 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/07/cne-ignora-entidades-da-area-e-aprova-resolucao-sobre-bnc-da-formacao/> Acesso em 30 out 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O inexplicável (?) silêncio do CNE diante do desmonte da formação de professores.** Publicado em 5 de setembro de 2019. Disponível em <https://formacaoprofessor.com/2019/09/05/o-inexplicavel-silencio-do-cne-diante-do-desmonte-da-formacao-de-professores/> Acesso em 30 out 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Constitucionalização da barbárie, privatização e meritocracia.** Publicado em 9 de novembro de 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/11/09/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/> Acesso em 30 out 2020.

FREITAS, Maria Helena Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação (atualizado). Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/07/cne-ignora-entidades-da-area-e-aprova-resolucao-sobre-bnc-da-formacao/>. Acesso em 10/11/2019.

MOURA, Dante Henrique. **Entrevista com o Professor Dante Henrique Moura (IFRN) sobre a Reformulação do Ensino Médio em 20/09/2016**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-o-professor-dante-henrique-moura-ifrn-sobre-reformulacao-do-ensino-medio>. Acesso em 10/11/2019.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 out 2020.

Indígenas-camponeses da região andina na construção da segurança e soberania alimentar

Ivette Tatiana Castilla Carrascal¹⁵

INTRODUÇÃO

Os Andes são geográficos, políticos, econômicos, culturais e em algumas regiões essas dimensões se entrecruzam. Geograficamente, eles são uma cadeia de montanhas que atravessa Argentina, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, e parte da Venezuela. A cordilheira dos Andes mede, aproximadamente, 8.000 quilômetros, e sua altitude média está em torno de 4.000 metros, sendo o monte Aconcágua seu ponto mais elevado (com 6.962 metros de altitude). Em cada país as características geográficas têm determinado formas diferentes de conformação das comunidades. Os Andes estão divididos em andes setentrionais, centrais e meridionais, a região dos Andes setentrionais compreende o centro e sul da Colômbia e o Equador. Peru e Bolívia conformam os Andes centrais, os Andes meridionais são constituídos pelo norte do Chile e o noroeste da Argentina.

¹⁵ Professora da UNILAB-Campos dos Malês, Doutora em Ciências Sociais.

Culturalmente, a cordilheira dos Andes foi berço de uma das mais antigas civilizações, os Incas, que, entre 1476 e 1534 d.c, se estenderam de Cusco às fronteiras do Equador e da Colômbia ao norte, e pelo sul, até o Chile central e ao noroeste da Argentina. Segundo Coe (2006), o desenvolvimento cultural mais alto do continente sul-americano se deu nos Andes centrais, ali deviam ocorrer relações mútuas desde o começo da civilização entre a costa, os vales costeiros, a cordilheira e a floresta tropical. Atualmente, os povos que se encontram organizados ao redor ou sobre a cordilheira dos Andes como os *quechua*, *kichwa*, *aymará*, *mapuche*, entre outros, mantêm alguns traços, práticas e costumes, mas todos, como é previsível, experimentam constantes transformações¹⁶.

Politicamente hoje, para pensar os Andes, é possível associar às instâncias de integração econômica constituídas. Para colocar o caso mais representativo da região está a Comunidade Andina de Nações (CAN¹⁷). Na CAN são tratados temas como a participação cidadã, relações exteriores, a integração econômica e comercial, a integração física e de fronteiras, o desenvolvimento social, o meio ambiente, o turismo, a segurança, a cultura e o desenvolvimento institucional, entre outros.

¹⁶ Para mais informações ver *El Mundo Indígena* – informe anual (IWGIA, 2020).

¹⁷ Antes de 1996 era conhecida como o Pacto Andino. Atualmente são membros Bolívia, Colômbia, Equador e Peru, e tem cinco países associados (Chile, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai). E dois países observadores (Marrocos e Espanha).

Na história recente da região, a ascensão e a consolidação do modelo neoliberal nos anos 90 no campo trouxe um conjunto de transformações estruturais que mudaram a fisionomia da agricultura. Segundo Rubio (2008), os camponeses têm enfrentado um forte processo de exclusão da sua forma produtiva, como resultado de uma transformação nos mecanismos de domínio e exploração sobre a classe trabalhadora. Entre as mais importantes transformações, Rubio (2008) destaca: um processo de re-primarização excludente, uma mudança no capital dominante que comanda as transformações econômicas do setor, uma transformação da estrutura produtiva agropecuária, novas formas de inserção dos produtores rurais no agronegócio e novas formas de reprodução e resistência dos camponeses ao neoliberalismo.

Estas novas formas de reprodução e resistência organizam-se em cooperativas, associações de camponeses e indígenas que estão articulados em diversas organizações e movimentos sociais. Entre os principais objetivos desses movimentos sociais está a defesa da agroecologia, da soberania e da segurança alimentar, da economia social e solidária, da produção orgânica, o consumo consciente, a luta contra os agrotóxicos, entre outros. Os camponeses, indígenas, como atores centrais desses movimentos, também são chamados de agricultores familiares, pequenos produtores, agricultores camponeses, dependendo do contexto ou da origem (academia, organizações internacionais, políticas públicas, movimentos sociais). A questão central é que esses

atores atuam em contraposição à agricultura organizada de maneira industrial.

Este capítulo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre as recentes transformações que indígenas camponeses têm experimentando no que respeita ao seu papel na luta pela soberania e segurança alimentar na região andina. Desde um ponto de vista conceitual e de revisão bibliográfica, para conseguir este objetivo proposto, o texto se divide em quatro partes. A primeira é a presente introdução. A segunda tratará do mundo andino, do que a categoria tem contemplado e a atual utilização que vem sendo dada. Além disso, a sua relação com a discussão realizada sobre o ser indígena-camponês nos Andes com contribuições de diferentes teóricos, baseados em trabalhos empíricos na América Latina; na terceira parte se apresenta parte do contexto da crise alimentar e do papel dos atores em prol da soberania alimentar. E, as considerações finais que trarão alguns pontos para pensar e continuar com este debate.

O espaço andino e a construção da categoria indígena-camponês.

Como foi colocado na introdução, em termos geográficos os andes compreendem desde a Venezuela até a Argentina, passando por suas montanhas até afundar no mar. Em termos culturais, segundo Albó e Barrios (1993), temos que

nos centrar entre o sul da Colômbia até o Norte do Chile e Argentina e é necessário ampliar a categoria do andino para andinos e especificar de quem estávamos falando segundo nível de análises que seja realizado. Existem muitas diferenças entre andinos de um país a outro, e mesmo dentro dos países, mas a questão é que eles também têm a sua identidade pela diferença com outras regiões.

Albó e Barrios (1993) chamam a atenção às mudanças culturais e como as estruturas do Estado influenciam e incidem nas identidades das pessoas, e na autoimagem. Os autores mostram que as identidades muitas vezes são condicionadas, para eles a aceitação do uso do termo indígena¹⁸ teve rejeição por parte dos próprios sujeitos que passam a ser denominados. Albó e Barrios (1993) apresentam o exemplo da Bolívia, onde os “indígenas” andinos sentiram-se libertados desse nome considerado discriminador a partir da Reforma Agrária, de 1953, e aceitaram com entusiasmo o novo sobrenome de “camponeses”, até o ponto de rejeitar o termo na grande marcha dos povos minoritários das terras baixas do país. Eles reclamavam uma lei indígena mesmo sem se identificar com essa denominação. Tempos depois, tiveram longos debates e ao final optaram por se chamar de “originários”, o que desencadeou outras discussões com a população não-indígena.

¹⁸ Que segundo os autores é mais aceito a nível internacional, devido ao uso em documentos reivindicativos como o Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT em 1989.

Por outro lado, Devés-Valdés (2012) sugere pensar os Andes como um espaço constituído por três dimensões: uma identitária, outra de integração e uma terceira como um lugar de mobilizações sociais. Como lugar identitário se concentram a maioria das discussões teóricas sobre o tema e de onde vem contribuições para a redefinição ou novas formas de utilização da categoria “andino”. Segundo Devés-Valdés (2012), as referências a este espaço se encontram marcadas pela consideração do indígena como recurso identitário, ainda que também como pobreza, marginalidade, com a reivindicação de direitos econômicos, sociais e culturais. Autores, como Xavier Albó e Flores Galindo, colocaram o andino como uma forma de se pensar a relação do indígena com a utopia e de ambos com a identidade. Sendo o andino uma conexão entre o pré-colombiano e o presente e, em alguns casos, colocando o índio como base da nacionalidade. Outros autores e autoras importantes neste debate foram Silvia Cusicanqui, Guillermo Mariaca, Pablo Quisbert (DEVÉS-VALDÉS, 2012).

O espaço andino é abordado também como lugar de integração, sendo uma das sub-regiões do continente com mais longa trajetória de iniciativas integracionistas. Além da Comunidade Andina de Nações citada na introdução, existem convênios de integração cultural como o Convênio Andrés Bello ou a Universidad Simón Bolívar. Autores como Gustavo Rodriguez, Enrique Ayala Mora, Alejandro Deústua, Alfredo Seoane e Gonzalo Garland contribuí-

ram com estes debates sobre integração. A terceira dimensão dada ao espaço andino seria a de um espaço para o surgimento de movimentos sociais, uns que constroem cidadania e outros que aparecem associados à violência (DEVÉS-VALDÉS, 2012)

Segundo Calderón (2007), além da participação eleitoral nos países andinos estão sendo procurados outros canais de expressões da inconformidade com a política e principalmente com as reformas estruturais, através das organizações alternativas com capacidade de questionar e de mobilizações nas ruas. Assim, vemos a diversidade de usos que pode ser dada à categoria atualmente, mas não sem desconhecer algumas críticas que tem sofrido. Segundo Ricard-Lanata (2005), “o andino” é uma categoria forjada desde fora, que é relativamente inoperante porque não dá conta da diversidade de sociedades andinas, mas que pode ser reapropriada para fins distintos de aqueles para o qual foi forjada. Neste caminho, Sérgio Serulnikov (2005) converge com a possibilidade de reapropriação da categoria, e faz ênfase na relação dela com a construção de identidades coletivas. A questão é como essa categoria pode gerar uma consciência entre grupos e comunidades andinas e como isso está emergindo atualmente nos países andinos.

Serulnikov (2005) afirma que a categoria “andino” pode ser ativada periodicamente no processo de construção de identidades coletivas e mostra que para além da diversidade de situações locais que prevaleceram antes das rebeliões panandinas de final de século XVIII, o “andino” foi uma

categoria do imaginário capaz de mobilizar diferentes projetos que questionavam a ordem colonial, a partir de uma revalorização das identidades culturais indígenas e do passado colonial. Os estudos das grandes rebeliões passadas, segundo Serulnikov (2005), podem aportar luzes sobre o momento presente em que surgem movimentos indígenas que reivindicam uma diferença cultural e articulam suas culturas e identidades em projetos maiores.

O “andino” é uma categoria re-apropriada pelas populações camponesas culturalmente indígenas e que pode se converter numa “categoria de protesto” ou até no sinal de uma nova identidade cultural e política (ZOOMERS, 2005). Esta identidade seria fruto da reelaboração das culturas indígenas frente à modernidade e à sua necessidade de adaptação nos novos cenários políticos.

Nesse sentido, indígenas-camponeses seriam aqueles grupos que têm uma ascendência pré colombiana e ocupam uma posição particular como agricultores na estrutura social. Os agricultores indígenas estão organizados na forma de comunidades dotadas de uma autonomia relativa dentro da sociedade global, e que são, assim, objeto de um controle social, de uma exploração econômica e de uma dominação política por parte da sociedade (GROS, 2000).

Nos países andinos, segundo Gros (2000), não existe muita distância entre o indígena e camponês, sobretudo na região de fronteira entre Colômbia e Equador. Esta região seria, em outros tempos, a periferia do Império Inca, atualmente o grande número de camponeses é de ascendência

indígena e prática também, formas de propriedade coletiva no marco de instituições comunitárias. Para Gros (2000), a categoria indígena é uma produção social que permite ocultar a verdadeira natureza das oposições e contradições: aquelas que giram em torno do controle dos meios de produção e da apropriação sobre o trabalho. Com a invenção dos indígenas, que divide aos camponeses e aos trabalhadores em grupos de interesse pretendidamente antagônicos, as classes dominantes encontraram um meio para perpetuar sua dominação.

O contexto em que isto aconteceu, segundo Gros (2000), era o de substituição de importações nos países da América Latina, e as classes dominantes precisavam trabalhar numa integração por assimilação das populações indígenas e procurava fazer deles uns “cidadãos”. Mas, quando não se sabia o que fazer com os camponeses que chegavam na cidade, então tinha que se consolidar ao indígena na sua indianidade, mantê-lo encerrado nos seus particularismos (além de criar a necessidade de uma tradição, um folclore, quando já estavam desaparecidos). O trabalho de Gros (2000) é um trabalho de décadas na região, especialmente com a realidade *Kankuama* da *Sierra Nevada* de Santa Marta, ao norte da Colômbia, no Cauca e em Nariño, ao sul do país. Em pesquisa realizada pelo autor ao sul do país, no Cauca, se encontrou que nem todos os camponeses eram indígenas, mas sim todos os indígenas eram camponeses e tinham que ser tratados como tais pelas implicações políticas que isto significava (GROS, 2000).

Por outro lado, dois autores que trabalham com esta categoria de indígena-camponês, em outra realidade distante dos Andes, como a mexicana, são Bartra e Otero (2008). Estes autores remontam o surgimento do movimento dos camponeses índios no México a princípios do século XXI. Para eles, a maioria dos movimentos sociais (particularmente nas lutas camponesas indígenas) as demandas materiais (terra) e de identidade (cultura) são inseparáveis. Isto é para contrariar o que diz a maioria de analistas dos movimentos camponeses e indígenas na América Latina, os quais têm uma tendência a enfatizar as bases classistas dos movimentos rurais (PETRAS; VELTMEYER, 2001), ou a identidade política envolvida na sua mobilização.

Finalmente, Korovkin (2002) realizou um estudo no Equador, na região do Chimborazo, e ela ressaltou a incongruência da percepção dos atores sobre eles mesmos se identificarem como indígenas ou como camponeses em algumas comunidades. Segundo a autora, provavelmente a maioria das pessoas se identifica como camponês porque não quer abandonar sua identidade camponesa ou porque a precisa para a procura de ingressos, e como uma identidade ocupacional. Assim, frente ao processo de *descampenización* pode se explicar o fortalecimento da identidade étnica.

Frente al vacío ocupacional y de clase, que implica el trabajo migratorio, se reafirman su identidad de indígenas,

*aunque les sea cada más difícil llamarse campesinos.*¹⁹
(KOROVKIN, 2002, p. 28)

Em todos estes casos, são as populações tentando a luta pela sobrevivência, ou pelo reconhecimento, pela terra e pela melhoria da sua qualidade de vida. São indígenas-camponeses dos Andes e, ao mesmo tempo que muitos podem se identificar com estas categorias, outros nem se reconhecem. Estas categorias podem ser úteis para se ter uma ideia da complexidade e entender as dinâmicas destes atores. Assim estas categorias são usadas para a mobilização política e social, para o fortalecimento de identidades, ou da soberania alimentar da região.

Indígenas-Camponeses pela Segurança e Soberania Alimentar

Segundo Cheng (2014) na região andina, são, de maneira paradoxal, os mesmos produtores de alimentos os mais vulneráveis à insegurança alimentar, ao não poder manter em condições favoráveis sistemas agro diversos nas suas terras e não obter renda suficiente da venda dos seus poucos produtos no mercado. segundo a CAN (2011) se

¹⁹ Diante do vazio ocupacional e da classe que o trabalho migrante implica, eles reafirmam sua identidade como indígenas, embora seja cada vez mais difícil se autodenominarem camponeses. (Tradução livre da autora)

reconhece que os altos índices de desnutrição e insegurança alimentar, tem mais a ver com o problema do acesso e uso dos alimentos, que com a disponibilidade dos mesmos.

Apesar de que a agricultura familiar é a principal fornecedora de alimentos nas zonas rurais e urbanas, enfrenta problemas de acesso ao mercado. E quando falamos da agricultura familiar, falamos dos grupos de indígenas-camponeses que trabalham e vivem da sua produção. A exclusão do mercado, que tem sido histórica para a agricultura camponesa andina, afeta não só o acesso à terra, água, crédito, educação formal, mas também, em muitos casos, provoca extensas migrações para as cidades (CHENG, 2014).

A crise alimentar em várias regiões do mundo tem tido fatores como o grande número de importações de alimentos, o grande número de intermediários entre produção e consumo e os altos preços dos alimentos. Em parte, os preços exorbitantes dos alimentos em 2008 devem-se à subida dos preços do combustível, à remoção de áreas de cultivo fértil para a produção de plantas para biocombustíveis e à redução de alimentos devido ao câmbio climático, entre outros fatores (KUAN, 2009). Como consequência desse fenômeno, segundo Cheng (2014), tem se reduzido a produção de alimentos próprios da cultura andina, como grãos, tubérculos andinos e leguminosas, acrescentando outro fator às mudanças alimentares na população.

Além disso, o modelo agrícola convencional utiliza de forma crescente agrotóxicos e fertilizantes químicos, o que tem um impacto negativo sobre a saúde dos agricultores e

dos consumidores; também depende cada vez mais de combustíveis fósseis e tem uma baixa eficiência energética; diminui a biodiversidade com a simplificação dos agroecossistemas e se tem uma perda de técnicas da cultura e saberes tradicionais dos agricultores. Todos esses problemas ecológicos, sociais e ambientais questionam cada vez mais essa forma de fazer agricultura (SARANDÓN; FLORES 2009). Problemas e transformações que estão relacionados com as mudanças nos regimes alimentares²⁰.

Diante desse cenário, os novos movimentos sociais e seus atores têm avançado no reconhecimento de agriculturas alternativas, questionando os limites do atual modelo de standardização de produtos, artificialidade e industrialização da produção e do consumo de alimentos. O movimento da agroecologia e o movimento orgânico emergem com agriculturas alternativas ao modelo convencional. As alternativas estão relacionadas à segurança e à soberania alimentar. A agricultura orgânica e a agroecologia têm seus

²⁰ O conceito de regime alimentar liga às relações internacionais de produção e consumo de alimentos a formas de acumulação amplamente distinguidas nos períodos de transformação capitalista desde 1870 (FRIEDMANN; MCMICHEL, 1989). Van der Ploeg (2008) resume os três regimes alimentares da seguinte maneira: o primeiro, no qual se reduziram as dietas muito ricas e altamente diversificadas à centralidade da carne e do pão. O segundo regime alimentar acrescentou progressivamente gorduras e adoçantes aos alimentos, suplementados por amidos, espessantes, proteínas e sabores artificiais. E o terceiro regime alimentar, ou o regime alimentar imperial, centra-se na artificialização dos alimentos.

fundamentos em paradigmas distintos, mas ambas questionam o modelo tecnológico implantado durante o século XX (ABREU et al., 2012).

Na literatura sobre formas alternativas de agricultura, associa-se mais o conceito de segurança alimentar com a agricultura orgânica, e o conceito de soberania alimentar com a agroecologia. A segurança alimentar se preocupa com dar conta da quantidade necessária de alimentos são que a população precisa para se alimentar e se nutrir. Por outro lado, a soberania alimentar tem a ver com o controle dos fatores que intervêm na cadeia de produção dos alimentos, como os processos genéticos e as condições produtivas.

A segurança alimentar é um conceito que surge na década de 1970, quando, depois de duas guerras, acontece novamente uma crise alimentar de grandes magnitudes. Em 1974, realiza-se então a Primeira Conferência Mundial sobre a Alimentação organizada pela FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação), na qual se proclamou que “todos os homens, mulheres e crianças têm direito a não padecer de fome e má nutrição com o fim de desenvolver plenamente e conservar suas faculdades físicas e mentais”. O conceito de segurança alimentar hoje em dia tem servido como ferramenta estrutural de programas e projetos na luta contra a fome. Está composto por quatro componentes, que são a disponibilidade, o acesso, a estabilidade e o consumo e utilização biológica.

A soberania alimentar²¹ é um conceito que vem sendo usado desde 1996, quando foi introduzido pela *Via Campesina*²² na Cúpula contra a Fome da FAO naquele ano. É definida como o direito de povos, países e regiões de definir suas próprias políticas agropecuárias e de produção de alimentos, conceito complementar ao de segurança alimentar que apareceu nos anos 70. É apresentada como alternativa às políticas neoliberais, visando a um comércio internacional mais justo que dê prioridade a uma produção agrícola local para alimentar as populações. As populações participam na eleição das políticas agrícolas e alimentares e se reconhece o direito dos camponeses a produzir alimentos e receber um preço justo, assim como o direito dos consumidores a escolher seus alimentos com preços acessíveis (HEINISCH, 2013).

Essas vêm sendo algumas das mais importantes pautas dos atores da sociedade civil, como movimentos indígenas e camponeses, movimentos agroalimentares, e também de alguns governos e organismos de integração como a CAN na região andina. ONGs, governos e instituições acadêmicas

²¹ Para um conceito aprofundado de soberania alimentar, ver HEINISCH, 2013.

²² *La Via Campesina* é um movimento internacional que agrupa ¹⁵ 0 organizações que representam 200 milhões de camponeses (homens e mulheres rurais, sem terra, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas). Tem como objetivo principal a defesa e o reconhecimento da soberania alimentar. Outros temas de trabalho são reforma agrária, biodiversidade, recursos genéticos, mulheres camponesas, direitos humanos, entre outros.

estão atuando em prol da segurança e segurança alimentar, na conservação dos recursos naturais e no empoderamento aos movimentos e organizações de camponeses, indígenas e em geral pequenos produtores (CASTILLA-CARRASCAL, 2017). A CAN, por exemplo, vem impulsando nos quatro países-membros a Agricultura Familiar Agroecológica Camponesa (AFAC).

O conceito de agricultura familiar tem suas origens nos trabalhos de Aleksandr Chayanov, que aportou uma teoria da unidade econômica camponesa, descrevendo sua forma de organização, suas relações de produção, vinculação com o sistema econômico e com as economias dos países. Para Chayanov, a família é o fundamento da empresa camponesa, uma vez que é tanto o ponto de partida quanto o objetivo da sua atividade econômica (ASSIS-COSTA, 2014). Na América Latina, o conceito de agricultura familiar provém do conceito de unidade econômica familiar, criado em meados do século XX como normativa para a assinação de terras aos camponeses beneficiários das reformas agrárias. A unidade econômica familiar foi pensada como uma pequena terra com tamanho suficiente para fornecer o sustento de uma família e que não precisasse de trabalho assalariado, pois seria usada a força de trabalho da própria família.

Foi nos anos 2000 que se colocou especial atenção à agricultura familiar, chamada de setor do campesinado até os anos 1990. A expressão foi reconhecida no ano 2004 em reunião da REAF (Reunião Especializada da Agricultura Familiar do Mercosul), na qual se implementou uma

definição para Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai com a finalidade de posicionar o setor na agenda dos governos (SALCEDO et al., 2014).

Estudos mostram que a agricultura familiar na América Latina agrupa aproximadamente o 81% das explorações agrícolas, prove a nível país entre 27 e 67% do total da produção alimentar, ocupa entre o 12 e o 67% da superfície agropecuária e gera entre o 57% e o 77% do emprego agrícola da região (FAO-BID, 2007; FAO, 2012). A agricultura familiar tem como uso prioritário a força de trabalho familiar, com acesso limitado a recursos da terra e capital de trabalho, assim como o uso de múltiplas estratégias de sobrevivência e geração de renda e uma heterogênea articulação com os mercados de produtos e acesso e uso de diferentes agroecossistemas. Na última década, outros países da região adotaram a agricultura familiar como parte de um processo de ajuda ao desenvolvimento rural e que se relaciona diretamente com a segurança e a soberania alimentar. Não somente governos, como organizações não governamentais, universidades, movimentos sociais do campo e outros atores tomaram para si a agricultura familiar como ferramenta de gestão de programas e políticas especiais para o campo e o pequeno agricultor.

Agricultura familiar é a categoria mais usada na atualidade, mas não deixa de ser uma agricultura camponesa e indígena que por muitas décadas ficou num segundo plano. Isso devido à modernização da agricultura, às novas tecnologias e ao impulso da agricultura empresarial, à priorização da exportação e, com isso, houve a exclusão dos

pequenos produtores de programas e projetos. É preciso resgatar, então, o conceito de camponês e de campesinato. O conceito de camponês segue sendo válido para analisar a realidade do campo, pois é concreto e, ao mesmo tempo, tem uma conotação política. Esse conceito é mais útil que termos genéricos, como produtores rurais ou agricultores, que não remetem a relações de produção.

A discussão teórica sobre o campesinato tem se centrado em três temas, a sua natureza, dinâmica e estrutura interna, nos mecanismos de articulação e funcionalidade e na sua evolução e tendências (HERNÁNDEZ, 1994). Gerardi e Salomoni (2014) apresentam características fundamentais da produção camponesa definidas por Chayanov como a configuração da família como unidade de produção e consumo em que o camponês detém a posse dos meios de produção. E nessa economia camponesa o fundamental não é a propriedade, mas sim a posse da terra, que mediatiza a produção de sua subsistência. Nessa mesma via, pode-se considerar a definição de camponês para Rubio (2008, p. 20):

Camponês é uma forma produtiva constituinte do capitalismo, que possui os meios de produção; produz para o mercado e o auto-consumo com força de trabalho familiar e em ocasiões contratada; tem autonomia no processo produtivo; é uma unidade de produção e consumo; é explorada através da extração do excedente no mercado de produtos e de dinheiro e a extração de mais-valia na venda

parcial da sua força de trabalho no mercado de trabalho, à vez que enfrenta um processo de reprodução-dissolução da sua forma produtiva.

Dos movimentos sociais do campo também têm surgido outras definições. Para *La Via Campesina*, o camponês é a pessoa que tem uma relação direta e especial com a terra e a natureza, por meio da produção de alimentos e outros produtos agrícolas. Ser camponês significa um determinado modo de viver, produzir e se relacionar com a natureza e a sociedade, contemplando os mais variados grupos sociais presentes no mundo rural e que são portadores de identidades culturais próprias, incluindo aos grupos indígenas, sem terra, entre outros²³.

As populações indígenas na Região Andina que trabalham no campo são comumente chamadas de indígenas-camponeses como apresentado na seção anterior. Estes grupos com uma ascendência pré-colombiana ocupam uma posição particular como agricultores na estrutura social. Atualmente, o grande número de camponeses de ascendência indígena pratica também formas de propriedade coletiva no marco de instituições comunitárias (GROS, 2000). Ser um indígena camponês dos Andes representa quem trabalha nas terras altas desses países e quem considera o indígena como recurso identitário, ainda que também como pobreza,

²³ Definição da Declaração dos Direitos das Camponesas e Camponesas (Seul, março de 2009).

marginalidade, com a reivindicação de direitos econômicos, sociais e culturais (DEVES-VALDÊS, 2012).

Essa reivindicação tem sido mais notável nas últimas duas décadas, quando cada vez mais o campesinato tem aumentado sua presença cultural, social e política na região e tem tido um papel importante na resistência contra o avanço da agricultura industrial e as políticas neoliberais (ALTIERI; TOLEDO, 2011). Além disso, contra todo prognóstico, tem aumentado o número de pessoas no campo. Esse fenômeno é conhecido como recampenização dos espaços rurais. A recampenização é uma expressão moderna para a luta por autonomia e sobrevivência em um contexto de privação e dependência. Implica um aumento quantitativo do número de camponeses através de um influxo exterior ou de reconversão de agricultores empresariais em camponeses e implica uma mudança qualitativa, pois a autonomia é aumentada ao mesmo tempo em que a lógica que governa a organização e o desenvolvimento das atividades produtivas se distancia cada vez mais dos mercados (VAN DER PLOEG, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O andino continua sendo uma categoria muito usada para representar com ela desde os pequenos produtores, até governos ou organizações geograficamente localizadas nesta região. Os indígenas-camponeses têm se apropriado

dela porque culturalmente representa a quem trabalha nas terras altas desses países, e também porque ao redor dela se reconhecem e se organizam como grupos, em prol dos seus objetivos, sejam estes, políticos, comerciais ou de sobrevivência. Os andinos são povos muito diversos entre si, mas o passado ancestral pode fazer desta categoria uma categoria usada quando necessária para se auto definir, como foi colocado por vários autores na primeira parte do trabalho.

Estes atores que além de tudo estão envolvidos seja com movimentos sociais, ou nas suas organizações comunitárias na busca da soberania alimentar, realizam atividades consideradas como contra-hegemônicas pelo fato de serem agricultores, muitos deles agroecológicos que já vão em contracorrente do sistema agroalimentar convencional. Como se vê em alguns dos exemplos apresentados, para algumas comunidades que se identificam como “indígenas”, o ser camponês é também a sua atividade ocupacional, e fazem da categoria indígena camponês, algo que contempla duas dimensões, o “indígena” a dimensão cultural e o “camponês” como classe social.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. et al. Relações entre agricultura orgânica e agroecologia: desafios atuais em torno dos princípios da

agroecología. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, v. 26, p. 143-160, jul.-dez. 2012.

ALBÓ, X; BARRIOS, R. Presentación. Em: ALBÓ, Xavier; BARRIOS, Raúl (Comp.) **Violencias encubiertas en Bolivia**. La Paz: CIPEA, 1993.

ALTIERI, M; TOLEDO, V. M. The agroecological revolution in Latin America: rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. **Journal of Peasant Studies**, v. 38, n. 3, p. 587-612, 2011.

ASSIS-COSTA, F. Chayanov e a especificidade camponesa. In: CARVALHO, H. M. de C. (Org). *Chayanov e o campesinato*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BARTRA, A; OTERO, G. Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En: **Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina**. Sam Moyo y Paris Yeros (coord.). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

CALDERÓN G.F. Tiempos de agitación, tiempos de cambio. Sociedad y democracia en los países andinos meridionales. En: Sorj, Bernardo. Darcy de Oliveira, Miguel (editores). **Sociedad Civil y Democracia en América Latina: crisis y reinención de la política**. Rio de Janeiro: Ediciones iFHC – São Paulo, 2007.

CASTILLA-CARRASCAL, I.T. Movimentos sociais na construção social de mercados: uma análise comparada entre a Colômbia e o Equador. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – CEPPAC). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CHENG, G. Ferias y mercados de productores: Hacia nuevas relaciones campo-ciudad. Editores: Gianmarco Cheng; Pierril Lacroix. Centro Peruano de Estudios Sociales, 2014.

COMUNIDAD ANDINA DE NACIONES – CAN. Agricultura Familiar Agroecológica Campesina en la Comunidad Andina: Una opción para mejorar la seguridad alimentaria y conservar la biodiversidad. Coord: Jorge Tello. Edición: Victor Juárez. Lima: Editora Pull Creativo S.RL, 2011.

DEVÉS-VALDÉS, E. O Pensamento Latino-americano na virada de Século: temas e figuras mais relevantes; tradução de Gilmar Antonio Bedin. Ijupi: Ed. Unijuí, 2012.

FAO. Marco estratégico de mediano plazo de cooperación de la FAO en Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe 2012 – 2015, Disponível em: <http://www.fao.org/3/as169s/as169s.pdf>, 2012.

FAO/BID. Políticas para la agricultura familiar en América Latina y el Caribe – Resumen ejecutivo (Soto-Baquero, F.; Rodríguez F, M.; y Falconi, C., eds.). Santiago, Chile: FAO, 2007.

FRIEDMAD, Harriet; MCMICHAEL, Philip. Agriculture and the state system. The rise and decline of national agricultures, 1870 to the present. **Sociologia Ruralis**, vol. XXIX, n. 2, p. 93-117, 1989.

GERARDI, L. H. O.; SALAMONI, G. Para entender o campesinato: a contribuição de A. V. Chayanov. In: CARVALHO, H. M. de C. (Org). **Chayanov e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 163-178.

GROS, C. **Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad**. Bogotá: ICANH, 2000.

HEINISCH, C. Soberanía alimentaria: un análisis del concepto. En: **Comercialización y soberanía alimentaria**. Editores: Francisco Hidalgo, Pierril Lacroix y Paola Román. Quito: SIPAE, 2013.

HERNÁNDEZ, R. Teorías sobre el campesinado en América Latina: una evaluación crítica. Revista **Chilena de Antropología**, 12, p. 179-200, 1994.

IGWIA. International Work Group for Indigenous Affairs. **El Mundo Indígena 2020**. 34ª edición. DK: 2020. Disponível em: <http://iwgia.org/images/yearbook/2020/IWGIA_El_Mundo_Indigena_2020.pdf>

KOROVKIN, T. **Comunidades indígenas. Economía de Mercado y democracia en los Andes ecuatorianos**. Quito: Abya-Yala, 2002.

KUAN C.J. **La Crisis alimentaria: retos y oportunidades en los Andes**, editora: Judith Kuan Cubillas. Perú: CIP, 2009.

PETRAS, J; VELTMEYER, H. Are Latin American Peasant Movements Still a Force for Change? Some New Paradigms Revisited". **The Journal of Peasant Studies**, 28:2, 83-118, 2001.

RICARD-LANATA, X. **Vigencia de "lo andino" en los albores del siglo XXI: un mirada desde el Perú y Bolivia**. Editor, compilador: Xavier Ricard-Lanata. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas – CBC, 2005.

RUBIO, B. (Org.). **Formas de explotación y condiciones de reproducción de las economías campesinas**. Quito: Ediciones La Tierra, 2008.

SALCEDO, S; DE LA O, AP; GUZMÁN, L. El concepto de agricultura familiar en America Latina y el Caribe. In: SALCEDO, Salomón; GUZMÁN, Lya (Eds.). **Agricultura Familiar en América Latina y El Caribe: recomendaciones de política**. 17–34. Santiago de Chile: FAO, 2014. Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/019/i3788s/i3788s.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

SARANDÓN, S. J.; FLORES, C. Evaluación de la sustentabilidad en agroecosistemas: una propuesta metodológica. **Revista Agroecología**, España, vol. 4, p. 19-28, 2009.

SERULNIKOV, S. Repensando "lo andino" en el siglo XVIII". IN: "**Vigencia de "lo andino" en los albores del siglo XXI: una mirada desde el Perú y Bolivia.** Editor, compilador: Xavier Ricard-Lanata. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas – CBC, 2005.

VAN DER PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

ZOOMERS, A. Cultura andina, pobreza y bienestar: ¿es la "andinidad" un capital o un obstáculo?. En: **Vigencia de "lo andino" en los albores del siglo XXI: un mirada desde el Perú y Bolivia.** Editor, compilador: Xavier Ricard Lanata. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas – CBC, 2005.

Machado de Assis e a escravidão em perspectiva bíblica

Paulo Sérgio de Proença²⁴

INTRODUÇÃO

Machado de Assis é um dos escritores mais importantes da língua portuguesa e da tradição literária ocidental. Esse reconhecimento não impede que seja ainda considerado alheio às demandas sociais do segundo reinado, no Brasil, de que foi testemunha privilegiada. Teria sido indiferente à Abolição, ocorrida quando Machado gozava a plena maturidade literária e prestígio nos círculos literários e políticos do país? Teria ele sido insensível à luta de seus irmãos negros, escravizados?

A resposta será buscada nestes elementos: atuação do funcionário público, especialmente na forma como conduziu espinhosos processos relativos à matrícula de escravos, prevista na Lei do Ventre Livre; uso de pseudônimos e de fontes bíblicas usadas para enquadramento da escravidão, com destaque para excertos breves e duas crônicas de maio de 1888.

²⁴ Doutor, Professor do Colegiado de Letras da UNILAB/BA

Nesses e em outros escritos, Machado demonstra visão crítica e coragem para denúncias e suas ideias, emolduradas por invejável tino ficcional, ainda despertam a reflexão solidária para a liberdade.

Atuação do servidor público Machado de Assis em defesa de escravizados

No Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Machado se envolveria na aplicação da Lei do Ventre Livre, mais precisamente na matrícula dos escravos, procedimento previsto pela lei, promulgada em 28 de setembro de 1871. A falta de matrícula por parte dos senhores seria importante instrumento de liberdade para os escravos. O artigo 8º dizia: “Os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados, não forem dados à matrícula até o dia 30 de dezembro de 1873, serão por esse fato considerados libertos”. O registro dos cativos controlava nascimentos e oferecia importantes dados estatísticos sobre a escravidão.

Magalhães Jr. (2008) registra ocorrência interessante sobre a aplicação da lei. O presidente da Província do Rio de Janeiro, José Pereira da Silva Porto, ganhara uma ação na Comarca de Resende e, como não houve apelação por parte dos escravos, queria registrá-los, por causa da decisão judicial favorável. Chamado a opinar como funcionário, Machado se manifesta contra o registro, alegando que isso contrariava o espírito da lei. Magalhães Jr. (2008, vol. 2, p. 278) transcreve parte do relatório de Machado:

[...] convém não esquecer o espírito da lei. Cautelosa, equitativa, correta, em relação à propriedade dos senhores, ela é, não obstante, uma lei de liberdade, cujo interesse ampara em todas as suas partes e disposições. É ocioso apontar o que está no ânimo de quantos a têm à sua disposição máxima, sua alma e fundamento, a lei de 28 de setembro quis, primeiro que tudo, proclamar, promover e resguardar o interesse da liberdade. Sendo este o espírito da lei [...] *o objeto superior e essencial é a liberdade do escravo*, não podia o legislador consentir que esta percesse, sem aplicar em seu favor a preciosa garantia indicada no artigo 7º da Lei²⁵ [grifos nossos].

Analisado pelo Conselho de Estado, o parecer de Machado foi aceito. Magalhães Jr. (2008, vol. 2, p. 279) nota, avaliando o parecer e a conduta de Machado: “O principal é, porém, que revelou seu senso jurídico, [...] invocando o espírito da lei e seu alto propósito liberal”.

Dificuldade para as matrículas era a falta de dados confiáveis sobre a população escrava. O prazo não foi respeitado; as informações eram vagas e imprecisas. Eram solicitados pareceres de Machado, como chefe da 2ª Seção do Ministério da Agricultura. Em caso de irregularidades

²⁵ Depois de intensos debates, em 28 de setembro de 1871 foi aprovada pela Câmara pelo Senado a lei nº 2040. Assim diz o artigo 7º: “Nas causas em favor da liberdade: §1º: O processo será sumário. §2º: Haverá apelações ex-officio quando as decisões forem contrárias à liberdade” (BRASIL, 1871).

nos processos, as opiniões do escritor sempre defendiam o espírito da lei de 1871: a liberdade e não a propriedade. Por isso, Chalhoub (2003, p. 226-227) considera importante a resistência em postos-chave da burocracia governamental:

No interior da própria administração, havia aqueles dispostos a esgarçar significados e ampliar continuamente as prerrogativas do poder público. Em meados dos anos 1870, acreditavam sinceramente que valia a pena o esforço de lutar pela emancipação dos escravos, através de uma aplicação rigorosa e abrangente da lei de 1871.

Outro meio adotado para fomentar a libertação de escravizados foi o Fundo de Emancipação; previsto na lei de 1871, o fundo promovia anualmente a libertação deles, tantos quanto fosse possível. Machado, na pena do cronista Manassés, fazia pilhéria; na crônica de 1º de outubro de 1876 dizia que escravos não corriam mais da polícia, mas para a polícia, conscientes das possibilidades políticas abertas pela lei. O cronista ironizava os lamentos dos senhores: que chorassem na cama, que é lugar mais quente. Depois de cinco anos, a lei só tinha libertado 230 escravos, numa população de 1.500.000 — as matrículas tinham sido recentemente concluídas. Neste trecho da crônica podem-se notar pendores do escritor:

De interesse geral é o fundo da emancipação, pelo qual se acham libertados em alguns

municípios 230 escravos. Só em alguns municípios!

Esperemos que o número será grande quando a libertação estiver feita em todo o império.

A lei de 28 de setembro fez agora cinco anos. Deus lhe dê vida e saúde! Esta lei foi um grande passo na nossa vida. Se tivesse vindo uns trinta anos antes estávamos em outras condições.

Mas há 30 anos, não veio a lei, mas vinham ainda escravos, por contrabando, e vendiam-se às escancaras no Valongo. Além da venda, havia o calabouço. Um homem do meu conhecimento suspira pelo azorrague.

— Hoje os escravos estão altanados, costuma ele dizer. Se a gente dá uma sova num, há logo quem intervenha e até chame a polícia. Bons tempos os que lá vão!

Eu ainda me lembro quando a gente via passar um preto escorrendo em sangue, e dizia: “Anda diabo, não estás assim pelo que eu fiz!”

— Hoje...

E o homem solta um suspiro, tão de dentro, tão do coração... que faz cortar o dito. *Le pauvre homme!* (ASSIS, 2008, vol. 4, p. 325-6).

Machado tinha se tornado chefe interino da 2ª Seção do Ministério da Agricultura quando a crônica foi publicada. Lutava contra entraves burocráticos (remuneração dos funcionários, procrastinação de processos, aplicação de multas a oficiais faltosos, recursos administrativos de funcionários insatisfeitos, dificuldade na classificação dos escravos etc.).

Em 1876, Machado “nutria a esperança de que o fundo começasse a funcionar [...] ‘Deus lhe dê vida e saúde!’, pois fora um ‘grande passo na nossa vida’” (CHALHOUB, 2003, p. 231).

No município de Marmelada (MG), houve tramoias no processo de alforria e era preciso desmascarar as autoridades envolvidas: “Machado referiu-se a senhores que manipulavam regras do fundo para obter a alforria de escravos ditos ‘inválidos’ [...] o cronista, de novo Manassés, tratara do tema pouco antes, em 15 de junho de 1877” (CHALHOUB, 2003, p. 235). Manassés criticava os senhores que libertavam escravos inválidos, “depois de lhes espremer como bagaço”.

O uso de pseudônimos bíblicos e suas relações com a escravidão

Machado recorre a alguns pseudônimos de motivação bíblica, direta ou indiretamente vinculados à escravidão: Cham, Job, Eleazar e Manassés; os dois últimos foram bastante utilizados.

Manassés

O pseudônimo foi utilizado até abril de 1878 na *Ilustração Brasileira*. Esse nome é anagramático e tem inspiração

bíblica. Manassés era chefe de uma tribo israelita, filho mais velho de José do Egito, cujo significado é “o que faz esquecer” ou “votado ao esquecimento”. José teve dois filhos no Egito, Efraim e Manassés. Conforme Gênesis 41.50-52: “José ao primogênito chamou de Manassés, pois disse: Deus me fez esquecer de todos os meus trabalhos e de toda a casa de meu pai. Ao segundo, chamou-lhe Efraim, pois disse: Deus me fez próspero na terra da minha aflição”. *Esquecer* parece ter sentido de *extinguir*, o que se combina bem com o desejo de fim da escravização. Com o pseudônimo, Machado, com ar risonho, dizia verdades duras.

Eleazar

Manassés foi sucedido por Eleazar em *O Cruzeiro*, ainda no mesmo ano. O nome significa *a quem Deus ajuda* ou *o protegido de Deus*. Há dois personagens bíblicos com o nome. Um é o sacerdote Eleazar, filho de Aarão (*Números* 25.1-2); o outro, provavelmente o que mais teria impressionado Machado, era um patriota judeu da família macabeia, irmão de Judas; teve morte heroica quando o rei da Síria, Antíoco V, empreendeu a conquista da Judeia; o nome liga-se, assim, a combatividade, luta e entrega a ideal de liberdade.

Com o pseudônimo Eleazar, Machado assina o conto “Na Arca: três capítulos inéditos de Gênesis” e em 16 abril de 1878, em *O Cruzeiro*, Machado publica sua famosa crítica sobre *O primo Basílio*.

Com os pseudônimos Manassés e Eleazar, Machado de Assis refinou seu olhar crítico sobre a realidade social e sobre a psicologia humana. Além disso, os trabalhos avulsos que Machado de Assis assinava com esses dois pseudônimos eram retomados em expansões posteriores.

Job

Em março de 1867, assinando *Job*, Machado publica as “Cartas Fluminenses”. *Job* escreve com pena direta e combativa, inclusive sobre temas políticos, opinando e assumindo suas ideias, como esta, que vale como uma premonição: “É sobretudo como brasileiro que me agrada esta última opinião: e eu peço aos deuses (também creio nos deuses) que afastem do Brasil o sistema republicano porque esse dia seria o do nascimento da mais insolente aristocracia que o sol jamais alumiou [...]” (MAGALHÃES JR., 2008, vol. 2. p. 47).

Machado usou os pseudônimos *J.* e *J.J.*, que sugerem e se confundem com *Job*. O conto “Ernesto e Tal”, em março 1873, é subscrito por *J. J.* e, em abril, por *Job*; “Valério” apareceu, em dezembro de 1874, assumido por *Job*, contudo termina em março de 1875 assinado por *J.J.* Isso, ao que parece, serve para mostrar que *Job* e *J. J.* encobriam a mesma autoria²⁶.

²⁶ Massa (2008, p. 530) desconfia que ainda são insuficientes as

Cham

Magalhães Júnior (2008, vol. 2, p. 157) registra o pseudônimo *Cham*. Trata-se de um nome bíblico, o de um filho de Noé, do qual descendem os negros, segundo a tradição. *Cham* era como se grafava, na época, *Cam*. Resulta da alteração de posição das quatro primeiras letras de *Machado*. Adotando esse pseudônimo, o jovem escritor alinha-se à causa da liberdade de negros e negras, com a qual se identifica de forma ostensiva e combativa, contrariamente ao que pensaram alguns, conforme aponta Antonio Candido (2004, p. 15): “os críticos que estudaram Machado de Assis, nunca deixaram de inventariar e realçar as causas eventuais de tormento, social e individual: cor escura, origem humilde, carreira difícil, humilhações, doença nervosa”. Note-se o primeiro elemento da enumeração, que pode também ser uma gradação: *cor escura*.

O uso de pseudônimo deve ser entendido sob perspectiva literária. Nesse sentido, o recurso cria uma instância, um ente ficcional. Conforme Maingueneau (2001, p. 87),

É revelador do corte que o discurso literário estabelece entre a instância produtora e a instância que assume a enunciação. Assinar por pseudônimo é construir ao lado do

informações sobre os pseudônimos, cujos estudos são “muito fragmentários ou não bastante seguros”.

“eu” biográfico a identidade de um sujeito que só tem existência na e pela instituição literária. O recurso ao pseudônimo implica a possibilidade de isolar, no conjunto ilimitado das propriedades que definem o escritor, uma propriedade particular, a de escrever literatura, e de fazer dela o suporte de um nome próprio.

Esse “suporte de um nome próprio” é, aqui, o elemento relevante que ajuda a compor as “propriedades que definem o escritor”. A construção de “entes literários” que têm em comum uma motivação bíblica é sugestiva. Deve-se notar, contudo, que, apesar do apoio considerável de pseudônimos, a motivação bíblica em Machado não se sustenta apenas neles. Há outras estratégias, incorporadas ao longo da trajetória e da maturação do escritor. Isso pode ser visto na defesa da causa abolicionista, no que diz respeito à incorporação de elementos bíblicos, tomados como itens de força na defesa e na busca de um ideal.

Uso da Bíblia na ficção: defesa da causa abolicionista

A obra e a história do cidadão Machado de Assis foram incorporadas, por assim dizer, pela história literária do mundo branco. Houve, ao que parece, certo incômodo na

associação de sua obra e de sua história de vida pessoal à condição afrodescendente.

As literaturas do século XIX foram, segundo Duarte (2007, p. 7) “[...] um espaço esteticamente branco, no qual pontificam heróis construídos a partir de uma perspectiva europeia, portadora quase sempre de uma axiologia cristã, mas, também, a própria tradição literária que vige no Brasil nos remete à Europa e não à África”. Além disso, no final do século XIX, doutrinas então consideradas científicas advogavam a hierarquização entre raças. O etnocentrismo entronizava a cultura branca, ocidental e cristã. O contexto em que Machado viveu era de rebaixamento da afrodescendência.

A ascensão de um neto de escravos que se destacou na imprensa, na literatura e na máquina governamental é considerada adesão ao mundo burguês. A ausência de heróis negros em seus escritos fundamentaria “em grande medida a tese do propalado absentismo machadiano quanto à escravidão e às relações interétnicas existentes no Brasil do século XIX” (DUARTE, 2007, p. 8-9).

De fato, principalmente nos anos 1930, com Mário Mattos e Lúcia Miguel Pereira, tal interpretação prevaleceu, mas atualmente é refutada, conforme se pode notar por estas observações (NASCIMENTO, 2002, p. 53):

Há um aspecto instigante em Machado [...] o espaço que o negro ocupa em sua obra ficcional. O que nos impressiona é como um escritor com um tino apurado por excelência

e com uma aguda capacidade de observação, vivendo num século de grandes transformações políticas, econômicas e sociais, deixasse escapar esta visão, especialmente quando a questão da escravidão deveria ser sua também; se não pela questão da cor, ao menos pelo fator social, fator do qual jamais se esquivou seja através de sua ácida obra ficcional, seja por sua participação ativa enquanto cronista.

Será que o autor deixou esse tema “escapar”?

Breves excertos literários com evocação bíblica relacionados à escravidão

A crônica de 15 de junho de 1877 faz observação irônica, já na abertura. Evocando Diógenes, o cronista diz que tinha achado um homem que tinha feito doação de quantia considerável, anonimamente; daí o espanto do cronista: “E quando digo que o achei, erro; porque não o achei, não o vi, não o conheço, achei-o sem achar. Parece um enigma e é decerto enigma, mas dos que eu quisera ver-te fazer, leitor, se tens queda por tais ocupações”. O narrador ironicamente evoca a caridade evangélica, admirado com o ‘anonimato’ do benfeitor, que age em consonância com a “caridade nas gazetilhas”. O benfeitor era um digno homem do Evangelho; inspirou um amigo do cronista

Tinha ele uma escrava de 65 anos, que já lhe havia dado a ganhar sete ou oito vezes o custo. Fez anos e lembrou-se de libertar a escrava... de graça. De graça! Já isto é gentil. Ora, como só a mão direita soube do caso (a esquerda ignorou-o), travou da pena, molhou-a no tinteiro e escreveu uma notícia singela para os jornais indicando o fato, o nome da preta, o seu nome, o motivo do benefício, e este único comentário: “Ações desta merecem todo o louvor das almas bem formadas”.
Coisas da mão direita! (ASSIS, 2008, vol. 4, p. 367).

A mão direita recupera a lição do Evangelho, que recomenda não fazer publicidade das boas ações. A crônica escancara a falsa benemerência dos senhores que, a pretexto de favorecerem escravos com a liberdade, tiram proveito da situação deles, com a devida publicação da *generosidade*. Com efeito, libertar uma escrava de 65 anos é lançá-la ao desamparo, depois de ter dado ao senhor um ganho de “sete ou oito vezes o custo”. O cúmulo é a publicidade *evangélica*. Conforme Chalhoub (2003, p. 240), “no império do Brasil, no início da década de 1880, as estatísticas diziam que continuava a ser mais provável a um escravo morrer no cativo do que conseguir a liberdade. ‘Já isto não era gentil’, pensava o cronista”.

Na crônica de 25 de julho de 1864, quando tinha apenas 25 anos, talvez no auge de sua atividade liberal, Machado já antecipava, de forma crítica e irônica, a ansiedade pela

benemerência de gazetilha, sustentada na desgraça alheia. A cena reporta-se a um leilão de escravos:

Na fileira dos infelizes que estavam ali de mistura com os móveis, havia uma pobre criancinha abrindo olhos espantados e ignorantes para todos. Todos foram atraídos pela tenra idade e triste singeleza da pequena. Entre outros, notei um indivíduo que, mais curioso que compadecido, conjecturava a meia voz o preço por que se venderia aquele semovente (ASSIS, 2008, vol. 4, p. 148).

Os detalhes da descrição da cena e da pequena escrava comovem: “fileira dos infelizes”, “pobre criancinha”, “olhos espantados e ignorantes”, “triste singeleza”; contrasta com os termos crus com que se configura a reificação da criança — “mistura com os móveis”, “semovente” — a presença de um indivíduo, “mais curioso que compadecido”, com quem o narrador trava conhecimento. Esse indivíduo, ao saber que o interlocutor era jornalista, promove um duelo acirrado com os competidores para arrebatar a “pequena desgraçadinha”, que, por isso, atingiu preço fabuloso. O comprador não perdeu tempo e logo disse em alto e bom som: “É para a liberdade!”, ao que o outro retruca: “Eu tinha a mesma intenção”, com o acréscimo do pedido seguinte, feito pelo vencedor do leilão: “Não vá agora dizer lá na folha que eu pratiquei este ato de caridade”. O narrador diz que poderia opor a esse pedido o texto do Evangelho, mas não o faria, por ser o texto bíblico “demasiado clássico para os filantropos realistas”. Acrescenta o narrador, encerrando

o episódio, em tom filosófico e provocador: “Se queres a caridade às escondidas, dizia-me um dia um filantropo, serás forçado a admitir que a natureza da caridade é a natureza da coruja, que foge à luz para refugiar-se nas trevas: tira as consequências”. A caridade evangélica é lembrada, ironicamente, indicando a contradição das ações humanas: desacordo entre ser e parecer.

Nas *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o escravo Prudêncio protagoniza uma cena impressionante sob diversos aspectos. Criança, tinha sido vítima de Brás Cubas, também criança. Adulto, alforriado pelo pai de Brás, é flagrado, em lugar público, aplicando as mesmas sevícias (físicas e verbais) a outro escravo que comprara²⁷, reproduzindo exatamente a forma de tratamento recebida do próprio Brás na infância.

O escravo que Prudêncio maltratou quem não lhe devia nada, apenas estava em posição inferior na escala social. Aquela sociedade estava em débito com ele, que não tardou em encontrar meios para diminuir o déficit; conhecendo a hierarquia social, tomou precauções e providências, segundo as regras vigentes. Seria anacrônico exigir que o ex-escravo devesse repudiar a escravidão e demonstrar consciência de classe. Foram apenas reproduzidos comportamentos e valores que davam prestígio naquele meio social.

Faoro (1976), em convincente interpretação do episódio, diz que a atitude de Prudêncio resgata a cidadania, pela violência, num meio social sustentado pela violência,

²⁷ O ex-escravo podia adquirir escravos para si. Talvez a motivação onomástica para *Prudêncio* tenha algo a ver com o episódio.

física e simbólica. Ao agir daquela maneira, o escravo machadiano estava consagrando, pela violência pública, sua recente ascensão social.

Com isso, o episódio machadiano, de forma enviesada, serve para igualar o preto e o branco. São eles iguais porque podem apreender e aplicar as regras do convívio social; são iguais porque escravos podem ascender da condição de objeto para a condição de cidadãos²⁸; são iguais porque aspiram aos mesmos bens sociais que a sociedade pode oferecer; enfim, são iguais porque têm, assim, na sua constituição psicológica o mesmo barro com que se formam os seres humanos. Esta é a interpretação de Faoro (1976, p. 337):

A liberdade [...] não emancipa o escravo. Mas há grande diferença entre o escravo e o liberto. O liberto adquire a condição, embora mínima e limitada, de transferir os agravos recebidos, as pancadas sofridas, a outrem. A alforria significa uma ascensão social: galgado o primeiro degrau, o homem sai da condição de saco de afrontas, para o qual não há a possibilidade de reação. A liberdade se identifica com o status na sociedade, acrescido do arbítrio de castigar, repreender e punir. O liberto adquire a faculdade de ser mau — faculdade que a escravidão lhe negava.

²⁸ Essa ascensão se processa pelo exercício da violência, que, no caso, é a principal regra do jogo social. É a teoria em que se fundamenta o Humanitismo de Quincas Borba, também. Sem essa faculdade, o escravo não é plenamente histórico, permanecendo na dimensão da natureza.

A capacidade e a possibilidade de ser violento e mau — isso iguala pretos e brancos, enfim. É esse o cimento da humanidade.

Bíblia e escravidão em duas crônicas de maio de 1888

Em 17 de maio de 1888, em ação de graças pela Abolição, foi celebrada uma missa com a presença da Princesa Regente e de outras autoridades. Alusiva ao evento, uma crônica machadiana parodia o evangelho da missa, com seu Cristo, seu João Batista e seus discípulos, além de parábola. Em acréscimo, a crônica menciona *Deuteronômio* e *Eclesiastes*. Ao superpor eventos e personagens de sua época aos bíblicos, o autor provoca efeitos específicos sobre o significado dos eventos retratados, em olhar crítico. A outra famosa crônica, publicada em 19 de maio de 1888, não faltaram alusões bíblicas para celebrar a libertação do escravo Pancrácio. O narrador, dono do escravo, diz antecipar-se ao poder público ao libertar seu molecote, dando, para festejar a ocasião, um banquete. Imagens bíblicas são usadas para dar realce ao evento, tudo com a finalidade de projeção social do narrador, que não esconde aspirações políticas. Para essa finalidade, nada melhor do que parecer cultivar os valores cristãos e praticar falsa benemerência.

As duas crônicas de maio de 1888 têm em comum não apenas o tema vinculado à escravidão, mas também a remissão à Bíblia. Aí há um potencial encontro em que

o uso que Machado faz dos escritos bíblicos apontam, de forma convincente, suas convicções sobre a escravidão.

“Evangelho da Missa Campal” (crônica de 20-21 de maio de 1888)

Essa crônica permaneceu desconhecida pelos estudiosos por bom tempo. Gledson (1986) não vê motivos para se duvidar da autoria machadiana. Diz ele que a crônica “começa com o habitual ‘Bons Dias’ e, se isso não fosse o bastante, o estilo e o conhecimento profundo da Bíblia serviriam como indicação de autoria” (GLEDSON, 1986, p.129). Assim ela começa (ASSIS, 2008, vol. 4, p. 812-814):

BONS DIAS!

Algumas pessoas pediram-me a tradução do evangelho que se leu na grande missa campal do dia 17. Estes meus escritos não admitem traduções, menos ainda serviços particulares; são palestras com os leitores e especialmente com os leitores que não têm que fazer. Não obstante, em vista do momento, e por exceção, darei aqui o evangelho.

Para cada celebração católica há textos bíblicos previamente indicados, de acordo com o calendário litúrgico, que prevê porções do Antigo Testamento, do Novo Testamento, do Evangelho e das Epístolas. A missa campal deve ter tido sua porção do Evangelho bíblico, a que se compara o evangelho comemorativo da abolição.

1. No princípio era Cotegipe, e Cotegipe estava com a Regente, e Cotegipe era a Regente.
2. Nele estava a vida; com ele viviam a Câmara e o Senado.
3. Houve então um homem de São Paulo chamado Antônio Prado o qual veio por testemunho do que tinha de ser enviado no ano seguinte.
4. E disse Antônio Prado: O que há de vir depois de mim é o preferido, porque era antes de mim.
5. E, ouvindo isto, saíram alguns sacerdotes e levitas e perguntaram-lhe: Quem és tu?
6. És tu, Rio-Branco? E ele respondeu: Não o sou. És tu profeta? E ele respondeu: Não.
7. Disse-lhes: Eu sou a voz do que clama no deserto. Endireitai o caminho do poder, porque aí vem o João Alfredo [...].

Sob o ponto de vista formal, há combinação de estilização (incorporação da técnica da narrativa bíblica) e de paródia. E, inserida no corpo do escrito, há uma parábola. Essa combinação é mais um realce da importância que os escritos bíblicos tinham para Machado: além dos aspectos temáticos e figurativos, os de natureza formal são emprestados e utilizados de formas variadas.

Do conjunto pode ser deduzido que a Abolição, afinal, foi resultado de um tenso processo político, de lutas entre interesses opostos. Mas, Machado não apenas enumera personagens e eventos, de forma asséptica. Os versículos iniciais indicam não só o perverso conúbio político de

interesses, mas o endeusamento dos donos do poder, no sentido em que determinam o destino²⁹ das pessoas — no caso, a liberdade ou a ausência dela. O início do *Evangelho de João*, trecho parodiado, fala da preexistência do verbo encarnado. Esse detalhe sugere vínculos com a constante remissão aos tempos míticos, expressivos em Machado, quase sempre associados ao mal (parece não ser assim neste caso). Esses tempos míticos são revividos, pois têm retorno eterno³⁰, reconhecido em cada nova ocorrência.

No *Evangelho de João*, o narrador reconhece em Jesus o Cristo, o *libertador*, ainda que espiritual, do ser humano. Em contraste, a *vida* oferecida por Cotegipe e pela Regente era a da escravidão³¹. Isso enfatiza a oposição entre os dois evangelhos. Vejamos o trecho do Evangelho bíblico, justaposto ao “Evangelho da missa campal”:

²⁹ *Destino*, no caso, não está tomado no sentido fatalista, segundo o qual forças extra-humanas conduzem os passos dos homens; trata-se do lugar e do papel a todo cidadão programado em um grupo social.

³⁰ Conforme indica Eliade (1981), os atos humanos remontam a um ato primordial, a um protótipo mítico, ocorrido na origem (*in illo tempore, ab origine*). Para o homem primitivo, “o gesto só adquire significado, realidade, na medida em que retoma uma ação primordial” (ELIADE, 1981, p. 19).

³¹ Gledson (1986, p. 132) lembra que Cotegipe era antiabolicionista convicto, tendo sido forçado a se demitir dois meses antes da Lei Áurea.

Quadro 1 – Comparação entre *Evangelho de João*, capítulo 1º e Evangelho da missa campal

<i>Evangelho de João, capítulo 1º</i>	Evangelho da missa campal
1. No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. 2. Ele estava no princípio com Deus.	1. No princípio era Cotegipe, e Cotegipe estava com a Regente, e Cotegipe era a Regente.
4. A vida estava nele e a vida era a luz dos homens.	2. Nele estava a vida; com ele viviam a Câmara e o Senado.
6. Houve um homem enviado por Deus cujo nome era João. 7. Este veio como testemunha para que testificasse a respeito da luz, a fim de todos virem a crer por intermédio dele.	3. Houve então um homem de São Paulo chamado Antônio Prado o qual veio por testemunho do que tinha de ser enviado no ano seguinte.
15. João testemunha a respeito dele e exclama: Este é o de quem eu disse: o que vem depois de mim tem, contudo, a primazia, porquanto já existia antes de mim.	4. E disse Antônio Prado: O que há de vir depois de mim é o preferido, porque era antes de mim.
19. Este foi o testemunho de João, quando os judeus lhe enviaram de Jerusalém sacerdotes e levitas para lhe perguntarem: Quem és tu? 20. Ele confessou e não negou; confessou: Eu não sou o Cristo. 21. Então, lhe perguntaram: Quem és, pois? És tu Elias? Ele disse: Não sou. És tu o profeta? Respondeu: Não.	5. E, ouvindo isto, saíram alguns sacerdotes e levitas e perguntaram-lhe: Quem és tu? 6. És tu, Rio-Branco? E ele respondeu: Não o sou. És tu profeta? E ele respondeu: Não.
23. Então, ele respondeu: Eu sou a voz do que clama no deserto. Endireitai o caminho do Senhor, como disse o profeta Isaías.	7. Disse-lhes: Eu sou a voz do que clama no deserto. Endireitai o caminho do poder, porque aí vem o João Alfredo.
28. Estas coisas se passaram em Betânia, do outro lado do Jordão, onde João estava batizando.	8. Estas coisas passaram-se no senado, da banda de além do campo da Aclamação, esquina da rua do Areal.
29. No dia seguinte, viu João a Jesus, que vinha para ele, e disse: Eis o Cordeiro de Deus, que tira o pecado do mundo! 30. É este a favor de quem eu disse: após mim vem um varão que tem a primazia, porque já existia antes de mim.	9. No dia seguinte, viu Antônio Prado a João Alfredo, que vinha para ele, depois de guardar o chapéu no cabide dos senadores, e disse: Eis aqui o que há de tirar os escravos do mundo. Este é o mesmo de quem eu disse: Depois de mim virá um homem que me será preferido, por que era antes de mim.
32. E João testemunhou, dizendo: Vi o espírito descer do céu como pomba e pousar sobre ele.	10. Passados meses, aconteceu que o espírito da Regente veio pairar sobre a cabeça de João Alfredo, e Cotegipe deixou o poder executivo e o poder executivo passou a João Alfredo.

Fonte: elaboração própria (a partir das fontes citadas)

A primeira parte da peça machadiana vai até o verso décimo e tem por fonte o *Evangelho de João*. A combinação de projeções (temporais, espaciais e actoriais) aproxima os tempos do passado mítico e do presente. Dos versículos onze ao dezesseis, Antonio Prado, abolicionista, é comparado a João Batista³²; João Alfredo, ao próprio Jesus. Alude-se à “vocação dos discípulos” e, na crônica, o grupo dos discípulos abolicionistas é composto por semelhante “vocação”. Tudo indica que a fonte para essa parte não é mais o *Evangelho de João*, mas o *Evangelho de Mateus*, inclusive pela menção a igreja³³, registrada somente naquele evangelho.

Quadro 2 – Comparação entre *Evangelho de João*, capítulo 1º e Evangelho da missa campal

<i>Evangelho de Mateus, capítulo 4º</i>	“Evangelho da missa campal”
18. Caminhando junto ao mar da Galileia, viu dois irmãos, Simão, chamado Pedro, e André, que lançavam as redes ao mar, porque eram pescadores. 19. E disse-lhes: Vinde após mim, e eu vos farei pescadores de homens.	11. E João Alfredo, indo para a Galileia ¹ , que é no caminho de Botafogo, mandou dizer a Antônio Prado, que estava perto da Consolação: Vem, que é sobre ti que edificarei a minha igreja.
21. Passando adiante, viu outros dois irmãos, Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão, que estavam no barco em companhia de seu pai, consertando as redes; e chamou-os. 22. Então, eles, no mesmo instante, deixando o barco e seu pai, o seguiram.	12. Depois, indo a uma cela de convento, viu lá um homem por nome Ferreira Viana o qual descansava de uma página de Agostinho, lendo outra de Cícero, e disse-lhe: Deixa esse livro e segue-me, que em breve te farei outro Cícero, não de romanos, mas de uma gente nova; e Ferreira Viana, despindo o hábito e envergando a farda, seguiu a João Alfredo.

Fonte: elaboração própria (a partir das fontes citadas)

³² João Batista foi o *precursor*, papel desempenhado por Antonio Prado, nos bastidores da política que resultou na Abolição.

³³ A referência encontra-se em *Mateus* 16.18.

A partir do verso 17 do “Evangelho da Missa Campal” é mencionada a úlcera, por meio de parábola. Como um novo Jesus, João Alfredo também elabora parábolas. Segundo ele, “melhor era cortar a perna que lavar a úlcera³⁴, que ia corrompendo o sangue”. A propósito do unguento, o mestre previne os discípulos: “não temais nada, ele não será aplicado” (v. 19). Sobre a composição do unguento, o discípulo Viana, lido nas escrituras, diz:

21. Está escrito no livro de Elle Haddebarim, também chamado Deuteronomio, que quando o escravo tiver servido seis anos, no sétimo ano o dono o deixe ir livre, e não com as mãos abanando, senão com um alforje de comida e bebida. Este é de certo o unguento lembrado, menos talvez o alforje e os seis anos³⁵.

³⁴ *Perna* associa-se a pé e calcanhar. Pode indicar fragilidade, conforme a expressão *calcanhar de Aquiles*. Há também *gigante de pés de barro*, provavelmente ligada ao livro bíblico de *Daniel*. Não se deve esquecer que Eugênia, nas *Memórias Póstumas*, é a *Vênus manca*. A perna, o pé e o calcanhar sustentam o corpo, daí se associarem à ideia de *base, fundamento*. A sociedade carioca (brasileira) tinha, então, seus fundamentos doentes. Há outro valor simbólico: “Como a parte mais baixa do homem e sua ligação com a terra, o pé goza de antiquíssimo significado mágico que se manifesta especialmente em sua desnudação ritual [...] O sacrificador desnuda os pés a fim de representar a dupla relação com o céu e a terra” (HEINZ-MOHR, 1994, p. 279).

³⁵ *Elle Haddebarim* é o nome hebraico do livro *Deuteronomio*. Os nomes dos livros da Bíblia cristã são tirados da tradução grega dos setenta, a *Septuaginta*. A tradição hebraica nomeia os livros a partir das

A Lei dos hebreus contém preceitos importantes para minimizar os efeitos da escravidão, prática comum na Antiguidade. O apelo à lembrança do passado de escravidão no Egito era recurso frequente dos narradores e profetas bíblicos, usado para a devida valorização da liberdade, associado a um providencial ato salvífico de Deus em favor do povo escolhido. O Deus dos hebreus era promotor da liberdade humana, conforme *Deuteronômio* 15.12-15:

Quando um de teus irmãos, hebreu ou hebreia, te for vendido, seis anos servir-te-á, mas, no sétimo, o despedirás forro. E, quando de ti o despedires forro, não o deixarás ir vazio. Liberalmente, lhe fornecerás do teu rebanho, da tua eira e do teu lagar; daquilo com que o SENHOR, teu Deus, te houver abençoado, lhe darás. Lembrar-te-ás de que foste servo na terra do Egito e de que o SENHOR, teu Deus, te remiu [...].

Como a úlcera não podia esperar e, com a bênção da Regente a João e seus discípulos, “foram para as câmaras, onde apresentaram o projeto”. Aqui reside a chave de interpretação da parábola: o unguento era o projeto da libertação dos escravos³⁶. No entanto, o remédio era

primeiras palavras do livro. O exemplar que Machado possuía da Bíblia registrava também os nomes hebraicos deles.

³⁶ O *unguento do Evangelho* era a boa-nova pregada por Jesus. Nas injunções políticas sugeridas pela crônica, à parte do idealismo dos abolicionistas, a libertação dos escravos foi concessão dos donos do poder para evitar o mal maior; era preferível perder uma perna a perder o corpo todo.

ineficaz, porque viciado pela falta do alforje e dos seis anos, amparo indispensável à sobrevivência dos libertos, segundo a tradição bíblica, o que não estava sendo observado. Assim, o evangelho da crônica tem vício de constituição. Por isso, o unguento não curaria a úlcera, que corromperia o sangue. É o que se deduz da sequência da crônica. No Maranhão, escravos inocentes foram castigados por causa da lei, por eles desconhecida:

27. Menos no Bacabal, província do Maranhão, onde alguns homens declararam que a lei não valia nada, e, pegando no azorrague, castigaram os seus escravos cujo crime nessa ocasião era unicamente haver sido votado uma lei, de que eles não sabiam nada; e a própria autoridade se ligou com esses homens rebeldes.

De fato, o unguento tinha vícios em sua composição: não havia alforje, mas muita violência. Rebeldes senhores recusavam-se a aceitar e a cumprir a lei, no que eram apoiados por autoridades governamentais. Por isso, também, o unguento corrompeu a úlcera. E corromperia mais. Vejamos o final da crônica:

28. Vendo isto, disse um sisudo de Babilônia, por outro nome Carioca: Ah! Se estivessem no Maranhão alguns ex-escravos daqui, que depois de livres, compraram também escravos, quão menor seria a melancolia, desses que são

agora duas coisas ao mesmo tempo, ex-escravos e ex-senhores. Bem diz o *Eclesiastes*: Algumas vezes tem o homem domínio sobre outro homem para desgraça sua. O melhor de tudo, acrescento eu, é possuir-se a gente a si mesmo.

Finaliza-se a crônica com a constatação de que Babilônia era, agora, *Carioca*³⁷. O versículo final combina melancolia, *Eclesiastes* e domínio sobre outro homem. Menciona-se, ainda, o fato de que ex-escravos compravam escravos e, com a abolição, tornaram-se ex-senhores e ex-escravos. Esses fatores, combinados, aumentariam a melancolia. Por fim, o narrador dá sinais de que rejeita o domínio de homens sobre outros homens, citando o *Eclesiastes* (8.9): “Algumas vezes tem o homem domínio sobre outro homem para desgraça sua”. Dominar outros é a negação da liberdade (“direito inalienável”), com a agravante de que isso representa um estado de quem não “possui a si mesmo”³⁸.

Não se pode dizer que, a partir dessa breve paródia, Machado de Assis foi indiferente à escravidão. O domínio de um homem sobre outro(s) é fonte de desgraça. E que desgraça, quando os senhores não cumprem leis e, ao contrário, aliam-se a autoridades para perpetrarem violência contra escravos que deveriam libertar.

³⁷ Babilônia indica não somente a confusão de línguas, mas, principalmente, o exílio e escravidão. Esse pode ser o efeito da expressão “Babilônica carioca”.

³⁸ A ideia em foco não seria uma alusão a um estado de loucura?

Crônica de 19 de maio de 1888

Também voltada ao tema da escravidão, a crônica é permeada por ironia. O narrador, dono de escravos, assume um tom ambíguo e contraditório, revelador da postura da classe senhorial. A senha está já na abertura: “Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto [...] toda a história desta Lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote” (ASSIS, 2008, vol. 4, p. 811). Essa caracterização inicial, feita pelo próprio cronista, desmascara o narrador, porque a libertação dos escravos, se já tinha sido prevista pouco antes, era favas contadas. Querendo tirar vantagens da situação, organiza um jantar (banquete, segundo amigos) para tornar pública a decisão. Cinco pessoas compareceram, mas noticiou-se que foram trinta e três (alusão à idade de Cristo), para dar ao evento um aspecto simbólico³⁹.

O *banquete* motiva a alusão: trata-se da eucaristia, que é também uma refeição, especial e simbólica, de valor sacramental. A eucaristia é a versão cristã da páscoa dos hebreus. Para os cristãos, a morte pascal de Cristo é vicária, para *libertar* os homens do pecado. Essa noção de morte vicária de Jesus é inspirada na narrativa do Êxodo, em que,

³⁹ Sabe-se que Jesus morreu aos 33 anos. Esse aspecto simbólico é significativo, pois sugere que o narrador, com seu ato, estava sendo fiel aos ensinamentos de Cristo, quando ocorria justamente o contrário.

na libertação dos hebreus, houve a morte dos primogênitos do Egito, também comemorada com uma ceia, tanto por judeus quanto por cristãos. Importa, aqui, notar os laços simbólicos que remetem à ideia de libertação. Durante o jantar, o narrador toma a palavra:

[...] declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Se as ideias de Cristo datavam já de dezoito séculos, por que só então o narrador restituía a liberdade ao escravo? Se a liberdade era um dom de Deus “que os homens não podiam roubar sem pecado”, por que ele tinha escravos? Essas contradições são evidenciadas pelo próprio narrador. Elas são reveladoras de um mundo senhorial mal assentado ideologicamente, sustentado pelos valores do cristianismo e professado apenas no âmbito do parecer. *Restituir* a liberdade tem o efeito de *confissão* de um crime, em combinação com o final do trecho transcrito: “a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado”. E, se nos lembramos da paródia da missa campal, podemos associar a ideia de pecado à úlcera contaminadora da perna. E, quando o narrador reivindica que “toda a nação devia acompanhar [...]” sinaliza a dimensão social (nacional) da úlcera.

Depois de alforriado, Pancrácio⁴⁰ foi contratado por um salário⁴¹. A mudança na relação econômica não acabava com a dependência nem com a exploração; foi historicamente necessária para a manutenção dos privilégios da classe senhorial. Conforme Gledson (1986, p. 124):

[...] a Abolição é relativa: libertando os escravos, não se faz mais do que libertá-los para o mercado de trabalho, no qual serão contratados e demitidos e, sem dúvida, receberão salários miseráveis — numa situação dessas em que a liberdade conduz a outra forma de submissão dos fracos aos fortes [...] Machado, entre ironias e “pilhérias”, traz à atenção do leitor algo essencial. A abolição não é um movimento da escuridão para a luz, mas a simples passagem de um relacionamento econômico e social opressivo para outro.

Não se alterou profundamente a relação entre senhor e escravo, principalmente no emprego da violência, física e verbal: “tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro

⁴⁰ *Pancrácio* tem origem grega e, ironicamente, significa *detentor de todos os poderes* ou *quem domina tudo*. Alguns nomes de personagens machadianos têm a mesma característica, como *Eugênia* e *Dona Plácida*.

⁴¹ Gledson (2008, p. 111) indica que uma camisa normal custa *uns 3 mil reis*. Pancrácio, livre, poderia comprar duas camisas, depois de trabalhar um mês.

puxão de orelhas, e chamo-lhe besta⁴² quando lhe não chamo filho do Diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre” (Assis, 2008, vol. 4, p. 812). Esse final é engenhoso, ao contrapor uma eventual ponta de religiosidade, marcada pela expressão “Deus me perdoe”, à violência contra o escravo. A engenhosidade da narração beira a perversidade do narrador instalado, quando ele supõe que poderia haver qualquer sensação de alegria em alguém ser escravo e vítima de violência física, ainda mais um *molecote*.

A crônica termina com o descaramento do narrador, para quem “os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela⁴³, dizendo ao escravo: és livre, antes que o

⁴² Era o tratamento que Brás Cubas dava a Prudêncio, na infância: “[...] era o meu cavalo de todos os dias: punha a mão no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia – algumas vezes gemendo – mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um ‘ai, nhonhô!’, ao que eu retorquia: ‘Cala a boca, besta!’” (ASSIS, 2008, vol. 1, p. 638). Esse tratamento é característico da violência física e simbólica a que o escravo estava sujeito. Segundo Duarte (2007, p. 276), “o tratamento dado ao afrodescendente passa pelo suplício e pela animalização, revestindo a cena de forte sentido alegórico: o negro é posto de quatro, é o animal sobre o qual o branco monta. O jogo infantil nada tem de inocente e mimetiza a posição de cada um na estrutura vigente na sociedade”.

⁴³ Nisso reside a contradição do narrador, pois a crônica começa assim: “Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto [...]”.

digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do Céu” (Assis, 2008, vol. 4:812). Essa ambiguidade político-ideológica da classe senhorial é universalizada em outras crônicas, contos e romances de Machado. Por exemplo, na crônica de 26 de junho de 1888 (Assis, 2008, vol. 4:821-3), a inspiração vem do romance *Almas mortas*, de Gogol, em que é criticado, de novo, o oportunismo dos escravocratas, que urdiam fraudes em compra de escravos para serem depois indenizados pelo poder público. No começo, o narrador esconde-se na pele de um burguês espertalhão que quer tirar proveito da situação. Para Duarte (2007, p. 249), “Machado universaliza o drama dos escravizados ao compará-los aos servos russos”.

O capítulo XXXVII (“Desacordo no acordo”) de *Esau e Jacó*, ao narrar a reação dos gêmeos por ocasião da proclamação da República, toca, de forma filosófica, na concepção de liberdade e de escravidão:

A diferença única entre eles dizia respeito à significação da reforma, que para Pedro era um ato de justiça, e para Paulo era o início da revolução. Ele mesmo o disse, concluindo um discurso em S. Paulo, no dia 20 de maio: “A abolição é a aurora da liberdade; esperemos o sol; emancipado o preto, resta emancipar o branco” (ASSIS, 2008, vol. 1, p. 1121).

É digno de nota que a data da missa campal é 20-21 de maio de 1888, a da crônica citada é 19 de maio de

1888 e a do discurso de Paulo é 20 de maio de 1888. Essa convergência não é gratuita. O discurso de Paulo em *Esaú e Jacó*, de certa forma, complementa e explica a conclusão da crônica da missa campal. Parece que estamos, ainda, na aurora da liberdade.

Breve avaliação

Machado foi omissivo em relação à escravidão? A julgar pelas peças analisadas, não. E ainda há outros escritos relacionados com a escravidão, não mencionados, por não terem vínculos diretos com a Bíblia. Mas, pode-se afirmar que não houve indiferença.

Isso já tinha sido percebido por Magalhães Júnior⁴⁴, na década de 1950, quando começou a cair por terra a tese do absentismo machadiano. Depois, outros autores, como Brito Broca, Astrojildo Pereira, Raimundo Faoro, Roberto Schwarz e, mais recentemente, Chalhoub contribuíram para reconhecer que há em Machado consciência dos dilemas de seu tempo. Schwarz, por exemplo, “analisa a inserção histórica da obra, a partir de seus vínculos estruturais com o modo e organização da sociedade brasileira no Segundo Reinado” (DUARTE, 2007, p. 263). Gledson (1986, p. 14),

⁴⁴ Magalhães Júnior, Raimundo. *Machado de Assis desconhecido*. 2ª Edição. São Paulo: Lisa Livros Irradiantes, 1971. Na obra há um capítulo intitulado “Machado de Assis e a abolição”.

por sua vez, aponta a relação da obra com os principais fatos históricos da época, para o caráter enganoso do realismo machadiano, que exige leitura atenta das entrelinhas.

Chalhoub (2003) estuda pareceres e documentos de Machado na “arena de luta” da aplicação da Lei de 28 de setembro de 1871. Com o olhar de historiador, o pesquisador analisou documentos que circularam na burocracia imperial. Machado fez de seu posto uma trincheira contra os desmandos dos senhores de escravos, tendo emitido pareceres favoráveis a escravos, coerentes com o espírito da liberdade e da legalidade.

Machado não apoiou a escravidão. Não há, segundo Duarte (2007, p. 242-243), evidência em sua obra que permita afirmar esse apoio: “nos escritos machadianos não se vê em nenhum momento palavras de apoio, mesmo que implícito ou subtendido, à escravidão. Nem se encontram os estereótipos recorrentes cujo foco é a desumanização dos afrodescendentes”.

A rarefeita presença do negro em seus escritos é criticada, é verdade, mas pelos que não compreenderam os artifícios do ficcionista. Basta considerar as críticas à escravidão que fazia a pena do cronista e se verá a sua convicção sobre o drama dos escravos. Tome-se o exemplo da violência: “há personagens vítimas das mais diversas formas de violência simbólica, mas a quase totalidade das cenas de agressão física tem como vítimas os afrodescendentes, escravizados ou não” (DUARTE, 2007, p. 248).

Por que não há heróis negros nos escritos machadianos? Não seria isso indício de que não foi simpático à escravidão

e aos escravos? A ausência não pode ser argumento que suporte indiferença. Afinal, para não comprometer a verossimilhança do universo burguês, o procedimento impôs-se sem, entretanto, fazer com que o tema fosse apagado ou indiferente. Segundo Nascimento (2002, p. 53),

Machado fala de seus irmãos de cor como sujeitos marcados por traços indelévels de humanidade e por um perfil que quase sempre os dignifica, apesar da posição secundária que ocupam nos enredos. Impõe-se destacar que essa ausência de protagonismo está em homologia com o papel social por eles desempenhado, caracterizado pela subalternidade da condição e pela redução a mera força de trabalho.

Enfim, pode-se assumir que o autor carioca trata do tema da escravidão como trata de outros temas, sem o ativismo da militância política nem excesso panfletário. Não se submete às exigências do discurso ideológico. Machado serve-se da força de sua ficção, com a projeção do tema na dimensão da universalidade de sua obra (Duarte, 2007:272-273):

Deste modo, persiste nos romances o emprego dos procedimentos esquivos, que, em seu conjunto, compõem toda uma poética da dissimulação: o tratamento enviesado, indireto; os negaceios verbais e as alfinetadas

ligeiras, mas cortantes; o discurso irônico substituindo a fala explícita ou peremptória; o enfoque universalizante de questões nacionais; a paródia de mitos e narrativas fundadoras de hegemonias; o desmascaramento da classe senhorial pela sátira dos detentores do poder; e tudo isso vazado numa linguagem marcada por disfarces de toda ordem [...].

As peças se articulam sob uma ambiguidade narrativa, reflexo da ação política da classe senhorial escravista, representada pelo narrador da crônica do escravo Pancrácio. Schwarz (2000) aponta que, em Machado, a forma de narrar corresponde ao funcionamento da sociedade retratada. A brasilidade, o viés nacional, “tem de ser descrito como uma forma [...] O ‘homem do seu tempo e do seu país’ deixa de ser um ideal e fazia figura de problema” (SCHWARZ, 2000, p. 10-11).

Há correspondência entre o estilo machadiano e a sociedade brasileira escravista e burguesa. Ambiguidade e contradição narrativas, mais ostensivas na crônica de 19 de maio de 1888, estão em correspondência com a ambiguidade política da classe senhorial. A crônica põe às escâncaras o oportunismo de senhores de escravos, que se servem do ato de libertação para dele tirarem o maior proveito possível. A abolição não é ato humanitário de consciência ideológica, mas simples oportunismo político.

O uso da Bíblia, sustentáculo da hegemonia cristã-católica, participa da ambiguidade da tensão *ser x parecer*,

própria da tradição política brasileira. A elite senhorial *parecia* seguir os preceitos bíblicos.

Quanto ao “Evangelho da missa campal”, pode haver duas possibilidades de avaliação. Uma primeira, negativa: a elite política (sacerdotes e levitas), em lance de oportunismo, decreta a libertação dos escravos, para preservar o corpo, ainda que com perda da perna. Revelam-se o perverso conúbio político de interesses e o endeusamento dos donos do poder. A segunda possibilidade é positiva: a libertação dos escravos, plena, era, de fato, a concretização da mensagem do evangelho: os abolicionistas eram verdadeiros “discípulos”; a abolição era a versão moderna do verdadeiro Evangelho. A posse de outra pessoa é o grande pecado que corrompe o sangue; o remédio contra a melancolia era não ser ex-escravo nem ex-senhor. Seria possível conciliar as duas leituras? Em todo caso, Machado não foi um omissor quanto ao tema da escravidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de pseudônimos bíblicamente motivados é indício de que alguns personagens da história bíblica foram inspiração para a atividade literária de Machado. Muitos escritos assinados por pseudônimos bíblicos, adotados em anos anteriores à Abolição, versam sobre a escravidão. Assim, a liberdade, direito fundamental e inalienável de

todo ser humano, pode — e deve — ser lida na Bíblia. Ainda, a militância abolicionista do escritor não foi forjada sob forma politicamente engajada, como alguns gostariam, nos moldes de um atual militante sindical extremista. Ele usou os recursos de um tino ficcional incomparável.

Se defendeu a abolição dos escravizados de forma convicta, nas injunções históricas em que viveu, Machado não acreditava numa Abolição como ideal utópico, redentor, porque na história humana “nada há novo sob o sol”, conforme o conhecido refrão do *Eclesiastes*.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Obra completa em quatro volumes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

CANDIDO, A. “Esquema de Machado de Assis”. In *Vários Escritos*. 4ª. Edição. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei 2040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

CHALHOUB, S. *Machado de Assis historiador*. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

DUARTE, E. A. (org.). *Machado de Assis afrodescendente*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálida, 2007.

ELIADE, M. *O mito do eterno retorno: arquétipos e repetição*. Lisboa: Edições 70, 1981.

FAORO, R. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

GLEDSON, J. *Machado de Assis. Ficção e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HEINZ-MOHR, G. *Dicionário dos símbolos: imagens e sinais da arte cristã*. São Paulo: Paulus, 1994.

MAGALHÃES JR., R. *Machado de Assis desconhecido*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1955.

_____. *Vida e obra de Machado de Assis*, 4 volumes. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASSA, J. M. *A juventude de Machado de Assis, 1839-1870: ensaio de biografia intelectual*. São Paulo: Editora Unesp, 2ª. Edição, 2009.

NASCIMENTO, N.; Gizêlda M. “Machado: Três momentos negros”. In *Terra roxa e outras terras*. Volume 2, p. 53-62,

2002. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/ pos/letras/terraroja](http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroja). Acesso em: 07 out 2014.

SCHWARZ, R. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

Caminhos para um ensino decolonial de português para estrangeiros: o PRÉ-PEC-G da UNILAB

Denilson Lima Santos⁴⁵

INTRODUÇÃO

Por conta do programa federal PEC-G (Programa de Estudantes de Convênio em nível de Graduação), foi organizado o projeto Português para Estrangeiros Pré-PEC-G/Malês o qual consiste no ensino e aprendizagem de Português com o objetivo de proporcionar aos estudantes estrangeiros um curso, não somente na perspectiva de utilizá-lo para fins acadêmicos, mas, sobretudo, desenvolver a competência comunicativa para o uso do idioma em práticas sociais variadas. Nesse sentido, podemos dizer que o Projeto Pré-PEC-G/Malês funciona como estratégia de internacionalização e formação em via dupla, isto é, de um lado a formação do aprendente da língua-alvo e do outro a profissionalização humanística dos bolsistas e voluntários

⁴⁵ Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB, Instituto de Humanidades e Letras, Colegiado de Letras – Língua Portuguesa, Campus dos Malês, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil, denilsonlimas@unilab.edu.br

que mediam o processo de aquisição da Língua Portuguesa como Segunda Língua.

As questões sobre a aquisição e o ensino de Língua Portuguesa (LP), seja no âmbito de Língua Materna (L1) ou de Segunda Língua (L2), têm sido amplamente discutidas tanto no campo da Linguística como no da Linguística Aplicada (LA). Os aspectos teóricos metodológicos suscitam um conjunto de teorias e discussões que não serão o foco aqui neste artigo. No entanto, lançamos mão de construtos teóricos da LA por ser um campo que se ocupa da linguagem e da interação tanto nos ambientes formais como naqueles não formais. Nesse sentido, aplicamos as teorias e analisamos o contexto de ensino-aprendizagem da LP no ambiente acadêmico. Essa ênfase nos serve, neste momento, para refletirmos sobre o papel da formação de sujeitos e do projeto de internacionalização da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em específico, do Campus dos Malês. Em outras palavras, analisaremos o curso de Português para Estrangeiros do Pré-PEC-G (mais à frente detalharemos o referido projeto) no contexto da UNILAB como universidade vocacionada a formação internacional de sujeitos.

No que se refere ao tema de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua Adicional (PLA) podemos destacar que esses dois conceitos são aqui compreendidos a partir da discussão estabelecida por Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (2007). Em outros termos, o Português como Língua Estrangeira é o idioma falado

“fora das fronteiras do país onde vive alguém” (p. 21). Está relacionado à “comunicação com aqueles que vivem fora da comunidade de fala de alguém e, assim, não é usada [a Língua Portuguesa] na comunicação cotidiana de membros dessa comunidade” (p. 21). Dessa maneira, o português goza de *status* de língua estrangeira, sendo utilizada somente em viagens, estudos acadêmicos ou para aumentar conhecimento cultural acerca das culturas de povos que têm o idioma supracitado como língua oficial. Um exemplo do que foi exposto até aqui é o caso de um estudante do Togo que aprende a LP para realizar estudos superiores no Brasil.

Por outro lado, o conceito de Português como Língua Adicional (PLA) é aplicado aqui no contexto de território, a saber, “uma outra língua desenvolvida no seio de uma comunidade, sem ser ela a língua materna de seus falantes, é considerada como segunda língua” (CUNHA, 2007, p. 22). A partir disso, as principais funções do português no contexto de língua adicional são: “1. Desempenhar o papel de língua de maior comunicação entre falantes de diferentes línguas vernáculas; 2. Ser a língua oficial usada na administração pública, em atividades políticas e de direito; 3. Exercer o papel de língua de educação” (CUNHA, 2007, p. 22). Como exemplo, podemos observar os países africanos que têm o português como língua oficial, além do Timor-Leste.

Diante do exposto, sabemos que há infinitudes de conceitos e termos para o ensino do Português, desses, além do PLE e PLA, podemos encontrar: Português como Língua de Acolhimento (PLAc); Português como Língua Internacional (PLI); Português como Língua de Herança

(PLH), entre outras. No entanto, cabe ressaltar aqui que, por motivos práticos, sobretudo no que tange ao processo de aquisição e ensino de Língua Portuguesa no contexto pluricultural da UNILAB, nos apoiaremos no conceito e na nomenclatura de Língua Portuguesa como Segunda Língua, nomeadamente nesse texto de LPSL ou LPL2. Tal embasamento não é uma tentativa de redução dos conceitos que vínhamos discutindo até aqui. Em verdade, a ideia de L2 nesse texto é requerida como um conceito guarda-chuva. Usaremos esse termo porque temos em mente o uso da terminação “L2 para identificar tanto a segunda língua como para nos referirmos a outras línguas. A segunda língua é a língua da sociedade circundante e a língua através da qual a comunicação com esse entorno se realiza” (CUNHA, p. 15, 2007). Nesse sentido, o Português será visto como L2, por exemplo, para os povos autóctones marubo, do Alto Solimões no Amazonas, que têm a língua marubo como Língua Materna, isto é, L1, bem como para os povos da Guiné-Bissau, que aprendem o Português na escola, embora essa seja a língua oficial daquele país, sendo o crioulo guineense, ou o guineense, a L1 para muitos cidadãos daquela comunidade coirmã.

Em relação ao projeto de Português para Estrangeiros do Pré-PEC-G, trata-se de um convênio celebrado entre a UNILAB e o Ministério de Relações Exteriores (MRE) desde 2018, com previsão de início da primeira turma em janeiro de 2019, nas dependências do Campus dos Malês, em São Francisco do Conde, na Bahia. O projeto consiste

no ensino e na aprendizagem do Português para estudantes de diversas nacionalidades, em sua maioria, aqueles que não falam português e participarão do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁴⁶.

Ante ao exposto anteriormente, podemos dizer que a UNILAB se insere no contexto do ensino de Língua Portuguesa para a formação acadêmica no âmbito de uma demanda internacional. De fato, isso corrobora com a missão de nossa instituição que já nasceu com a vocação da integração com diversos países, especificamente os da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Nessa esteira de discussão, como assinala Almeida Filho (2011), a emergência do ensino de Português como Segunda Língua, por exemplo, está ligada à “natureza do trabalho de ensino e atividade de pesquisa aplicada ao âmbito do Português Língua Estrangeira” (p. 84). Daí podemos dimensionar que o projeto Pré-PEC-G, no Campus dos Males, ganha dois vieses. O primeiro é a oportunidade de agregar à UNILAB outros estudantes cuja L1 não é o Português. O segundo é oferecer aos graduandos do curso de Letras-Língua Portuguesa a experiência de ensino (por meio de

⁴⁶ Sobre este tema podemos informar que o “Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

atividades de extensão) do Português como L2. No entanto, cabe ressaltar que nesse projeto há estudantes falantes de português que precisam realizar o exame para obterem o Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), mas não há posto aplicador em seu país. Por essa razão, precisam vir ao Brasil preparar-se para a avaliação. Diante desse quadro, temos uma ação de formação de formadores (de bolsistas e de voluntários) e a de formação de aprendentes (estudantes da CPLP e os que não falam o português). De outro modo, o contexto do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é o de ambiente universitário, isto é, português para fins acadêmicos.

É importante considerar que temos em mente a reflexão sobre a necessidade da internacionalização, especificamente com ações que a ponham em prática. A UNILAB, por ser uma instituição que já nasce com a capacidade de ser internacional, assevera em sua missão o compromisso institucional de

produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa — especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente — por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente (UNILAB, 2018).

Outro ponto importante, é a questão de que a integração com os países da CPLP é um princípio institucional e que leva em conta a produção de saberes das regiões e continentes que compõem as comunidades de expressão em Língua Portuguesa. Podemos dizer aqui que o nosso espelho epistemológico é plural, isto é, os saberes são visualizados a partir cooperação das comunidades do sul global. Dessa forma, a prática de ensino da Língua Portuguesa pressupõe uma visão intercultural e de diálogo com outras variedades do idioma. Em outras palavras, a UNILAB se torna um espaço de convivência com a diversidade, se consolidado como um espaço de pluralidades, tornando-se assim uma experiência de decolonialidade do saber.

Diante do que expusemos, quando nos referimos à integração e à internacionalização, cumprimos o papel missivo da instituição e propiciamos um ambiente de trocas de conhecimentos acadêmicos e culturais de maneira humanística para promoção da ciência, do respeito e da dignidade entre os povos.

Marco Teórico-Metodológico

Assinalamos, no início deste texto, que há várias maneiras de discutir sobre a aquisição de segunda língua. Desde as teorias como causa-processo — que tem um enfoque na procura do quando, do como e do porquê da

aprendizagem, a exemplo do método ASL (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1984, p. 4) — até a teoria do *input* de Krashen (1982). Podemos dizer que são estudos com o foco em descobrir como a aprendizagem ocorre e de que maneira se pode ensinar uma língua estrangeira. Ainda que haja tantos estudos sobre metodologia do ensino de um dado idioma, não se chegou a um denominador comum de qual seria o melhor método a ser utilizado. Diante disso, podemos afirmar que o método preciso é aquele que consegue dar ao estudante um desenvolvimento comunicativo e real no idioma-alvo.

Nos estudos sobre a aprendizagem de língua estrangeira, é relevante observar que a Linguística Aplicada pode contribuir de maneira enriquecedora na prática docente, pois essa disciplina, ao analisar os fenômenos da linguagem por meio de seu sistema, evidencia o contexto social, a interação e propõe resolução de problemas (GERHARDT, 2013). No processo de estudar a linguagem na interação das práticas sociais, permite ao professor, como mediador, observar, criar e aplicar as teorias e metodologias da aprendizagem de segunda língua para obter êxito no ensino. Aqui compreendemos o êxito como resultado do uso da melhor estratégia para fazer com que o aprendente desenvolva a capacidade comunicativa na Língua Portuguesa.

A respeito das questões sobre metodologia no processo de ensino e aprendizagem de LP no curso do Pré-PEC-G, ressaltamos aqui que optamos em evidenciar o método comunicativo pois este tem uma linha de pensamento

de “poner acento en el aspecto creativo del lenguaje” (ARÉVALO; PARDO; VIGIL, 2014, p. 3). Neste diapasão, o estudante de língua estrangeira não deve aprender uma língua repetindo, por exemplo, frases soltas e sem sentido, mas pode utilizar o idioma de maneira criativa, isto é, deve desenvolver a competência comunicativa. Daí, em sala de aula, o professor deve priorizar situações reais nas quais os estudantes se comuniquem com o uso da linguagem autêntica (ARÉVALO; PARDO; VIGIL, 2014, p. 4).

Diante disso, podemos dizer que: a partir de atividades cujas situações comunicativas sejam expressadas e estas aportem conhecimento cultural da diversidade linguística da Língua Portuguesa como Segunda Língua, os aprendentes podem imergir na cultura plural do Português Brasileiro, obtendo o desenvolvimento comunicativo. Em outros termos, as aulas direcionadas aos estudantes devem propiciar um ambiente de formação comunicativa e prezar pela autonomia da aprendizagem. Para isso, o professor-instrutor orientará as atividades dando ênfase em situações reais e comunicativas. Nesse processo, o estudante do idioma-alvo alcança proficiência linguística e cultural, enquanto os bolsistas desenvolvem a experiência formativa na graduação.

Uma vez que as aulas do curso Pré-PEC-G estão desenhadas a partir do método comunicativo, o alvo principal é desenvolver a competência linguística, cultural, sociocognitiva e socioafetiva dos estudantes. Para isso, como assevera David Nunan (1996, p.23), pensamos o contexto do curso fundamentado em cinco pilares:

1. Por ênfase na comunicação na língua estrangeira/adicional através da interação;
2. Introduzir textos reais na situação de aprendizagem;
3. Oferecer aos alunos oportunidades para pensar no processo de aprendizagem não somente na língua, mas da cultura em sua totalidade;
4. Dar importância às experiências pessoais dos estudantes como elementos que contribuem para a aprendizagem da sala de aula;
5. Tentar relacionar a língua aprendida em sala de aula com atividades realizadas fora dela.

A partir do exposto anteriormente, caberá ao instrutor a tarefa de mediar e orientar os estudantes no sentido de fazer com que eles experimentem situações reais de comunicação. Para que isso ocorra, as tarefas precisam ter um sentido real, porque estas levam os aprendentes a obterem conhecimento relevante da Língua Portuguesa.

Assim, as questões metodológicas estão em permanente diálogo com as Diretrizes da UNILAB, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPC) da Graduação em Letras-Língua Portuguesa do Campus dos Malês. Esse caminho é a estratégia de desenvolver as potencialidades que a Instituição oferece.

As potencialidades do projeto para a UNILAB

Apresentaremos aqui alguns dados referentes ao curso ministrado em 2019 e dados parciais do curso ministrado

neste ano de 2020, até neste período em andamento. A oferta do ano passado foi de 15 (quinze) vagas, sendo dessas a efetiva ocupação de 08 (oito). Ao enviarmos o quantitativo de vagas para a do Programa Pré-PEC-G no Ministério da Educação (MEC), especificamos como elas seriam distribuídas, a saber: cinco vagas para cada grupo de estudantes (anglófonos, francófonos e hispano-hablantes). Para este ano, ofertamos 25 (vinte e cinco) vagas, sendo a mesma quantidade para os grupos do curso anterior, adicionando mais cinco vagas para falantes de outras línguas e as outras restantes para estudantes de países de língua oficial portuguesa.

De maneira geral, temos dois quadros com o quantitativo de estudantes e países alcançados:

Quadro 1

Ano	2019	
País	Quantidade de estudante	Porcentagem
Benim	3	37,5%
Gabão	1	12,5 %
Guiné Equatorial	3	37,5 %
Rep. Democrática do Congo	1	12,5 %
Total	8	100%

Tabela elaborada pelo autor

Quadro 2

Ano	2020	
País	Quantidade de estudante	Porcentagem
Benim	3*	15,8%
Gabão	3	15,8%
Gana	4	21%
Guiné Equatorial	4	21%
Honduras	1	5,3%
República do Congo	1	5,3 %
São Tomé e Príncipe	1	5,3%
Timor Leste	2	10,5%
Total	19	100%

Tabela elaborada pelo autor

Com base na perspectiva de Integração da UNILAB, as ações deste Projeto visam alargar a possibilidade de diálogo com outros países e culturas. Sem dúvida, o Pré-PEC-G se insere na possibilidade de ministrar aulas de língua portuguesa para falantes de outras línguas, bem como oportunizar aos estudantes da UNILAB-Campus dos Malês a formação e a prática no ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua. Nesse sentido, ao abrir as portas para a oferta de curso de Língua Portuguesa como Segunda Língua, a Universidade cumpre seu papel no âmbito da internacionalização. É evidente que a experiência de aprendizagem da Língua Portuguesa no Campus dos Malês permite a construção de metodologias para o ensino

e fomenta a interação entre as diversas culturas por meio da linguagem. Podemos arriscar a dizer que a ação do Curso de Português do Pré-PEC-G cumpre um papel político na construção e defesa dos Direitos Humanos, sobretudo no aspecto da promoção da paz entre as nações, como preconiza a carta:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, [1948] 2020, Art. XXVI).

É nesse contexto de integração e internacionalização que compreendemos o papel da cultura, das relações interculturais nas práticas sociais da linguagem. Aqui temos, em foco, o ambiente formal, neste caso, a Universidade. No entanto, pensamos o exercício em sala de aula como possibilidade de desenvolvimento das competências comunicativas e culturais no aprendizado do idioma. De fato, ensinar e aprender Língua Portuguesa é lidar com um ambiente acolhedor, humanizante e de pensamento crítico, tendo em vista o desempenho holístico dos aprendentes.

Indubitavelmente, a proposta deste Projeto também se fundamenta na difusão para além do conhecimento da

Língua Portuguesa, sobretudo, para aqueles que têm outra língua como materna. O Pré-PEC-G é um laboratório de práticas humanitárias e epistemológicas. A difusão e a construção de saberes consolidam a UNILAB no cenário transnacional. Há, potencialmente, o intercâmbio de saberes e a promoção das Ciências, neste caso a da Linguagem e a da Educação, como aquelas que permitem aos povos avançarem em seus marcos civilizatórios, sobretudo, no sentido de visibilizar outras epistemologias. Dessa forma, há uma visão de prática pedagógica como ferramenta de descolonização do pensamento.

Além do que expusemos até aqui, outro ponto importante é a formação dos graduandos do curso de Letras-Língua Portuguesa da UNILAB, Campus dos Malês. Atentar-se para a formação do professor é cumprir o que orienta os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), isto é, oferecer a formação dos professores em consonância com as mudanças com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um exemplo disso é a resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esse documento “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p.1). Nesse sentido, podemos dizer que a UNILAB vai além da prática e formação de sujeitos para Licenciatura. Em nosso contexto, a formação docente é de caráter transnacional, o que nos põe em desafio de encontrarmos o tom e afinarmos

os instrumentos que temos. Nossa prática pedagógica leva em consideração os aspectos brasileiros e internacionais (dos demais países coirmãos da CPLP) no amplo processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Lembramos que há muitos manuais que se dedicam a refletir sobre a formação do professor, especificamente aqui apontamos para aqueles que se destinam à docência da Língua Portuguesa como Segunda Língua, por exemplo, Gonçalves (2016); Almeida Filho (2020); entre outros.

Reafirmamos que o projeto Pré-PEC-G oferece dupla formação: a primeira é aquela em que o aprendente, falante de outra língua, vem estudar e adquirir a Língua Portuguesa como Língua Estrangeira/Adicional. A segunda é formação do professor de línguas que, muitas vezes ou quase sempre, tem “pressupostos de que a identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional (CORACINI, 2003, p. 193). Nesse bojo, a prática em projetos de extensão, principalmente os que têm foco o ensino de idiomas, podem auxiliar na formação do graduando. Talvez mais à frente, com o passar dos anos, possamos analisar a relação entre os discursos formativos da Licenciatura e as práticas dos graduandos nos laboratórios de ensino-aprendizagem de LPL2. É possível que tenhamos outros resultados, mas, como já assinalamos, esse Projeto ainda é recente no Campus. Assim, não podemos ter uma compreensão mais

abrangente dos impactos na formação dos estudantes da Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa.

Diante disso, o Projeto, em 2019, teve dois bolsistas e uma dezena de voluntários que fizeram desde prática de estágio à participação como colaboradores nas atividades pedagógicas. Em 2020, ainda em andamento, temos quatro bolsistas e três voluntários. Sobre esse contingente, distribuímos na tabela abaixo:

Ano do projeto	2019	2020
Bolsistas	2	4 ¹
Voluntários (atividade de extensão)	5	3
Estagiários da Graduação de Letras Língua Portuguesa do campus dos Malês	18	0
Total	25	7

Tabela elaborada pelo autor

É certo que o Projeto Pré-PEC-G ainda está em seu início, mas apresenta relevantes contribuições para a formação discente na graduação, sobretudo, no contexto da nossa UNILAB. Sem dúvidas, as atividades que ressaltam o ensino, a pesquisa e a extensão em Língua Portuguesa como Segunda Língua corroboram para o que preconiza o PPC do curso de Letras-Malês:

O interesse em internacionalizar a língua portuguesa deve caminhar *pari passu* com ações que promovam a formação do professor com esse perfil profissional. Nesse sentido, faz-se necessária a criação de cursos que promovam a formação e o aperfeiçoamento de profissionais que atuem como professores de português para falantes de outras línguas, principalmente em uma universidade de natureza internacional, como a UNILAB, que vem firmando acordos com universidades do exterior e prevê a realização de programas de intercâmbio cultural (UNILAB, 2016, p. 24).

Nesse sentido, a participação dos estudantes da graduação, no Projeto, não só propicia a interação formativa profissional, como também possibilita a ideia de futuro intercâmbios com outros centros de formação no exterior. Para isso, é fundamental que haja convênio entre a UNILAB e outras Universidades. Ao estabelecer parcerias com outras instituições, pode-se alargar as ações que coloquem em foco o intercâmbio acadêmico e cultural na formação para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem línguas pressupõe, ao seguir as pistas de Almeida Filho (2015), a comple-

xidade e possibilidades da formação do professor de línguas e do aprendizado do aprendente de idiomas. É certo que sempre estamos impulsionados a buscar os melhores métodos, bem como a eficiência das técnicas e dos recursos para ensino de línguas nos ambientes formais (sala de aula, laboratório de línguas). Igualmente, nos debruçamos sobre a pesquisa e a preparação de aulas que oportunizem o desenvolvimento comunicativo de nossos estudantes nos cursos de idiomas. Essa é tônica em nossas pesquisas no campo da Linguagem. No caminho dos Estudos da Linguagem, percebe-se que projeto Pré-PEC-G, além de ser um vetor da internacionalização da IES, se insere no ambiente que oportuniza as diferentes práticas de ensino de línguas e seus respectivos corolários: os planejamentos das unidades didáticas, organização das matérias de ensino e as formas de avaliação do rendimento das aprendizes. De igual forma, podemos dizer que no processo de lidar com a formação — ora a dos aprendentes da LPL2, ora a dos instrutores, isto é, os graduandos do Campus dos Malês —, observa-se que o ensino do idioma não deve ser restrito e sim abrangente, levando em conta distintos procedimentos didáticos que possam produzir relevantes resultados na aprendizagem.

A partir do exposto anteriormente, podemos apresentar alguns ganhos. Em primeiro lugar, na dimensão da população atendida. Inegavelmente, o Pré-PEC-G possibilita: o conhecimento de outras culturas; diálogo com outras formas de conhecimento. Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira para que não é brasileiro. Em segundo lugar, no

aspecto da formação do graduando em Letras, podemos afirmar que o Projeto aqui apresentado pode: ampliar a rede de conhecimento; dialogar com outras estratégias de ensino de língua; bem como vivenciar a prática de ensino na formação da licenciatura. Em terceiro e último lugar, mas não menos importante, em relação à Universidade, podemos ter alguns ganhos dos quais podemos elencar: estabelecer a conexão com a comunidade acadêmica e externa; tornar a UNILAB conhecida em outros países. Ademais, promover o acesso ao conhecimento acadêmico por meio do ensino e da extensão na área da Linguagem.

Em suma, não há dúvidas, que novas percepções de ensino, pesquisas e extensão possam contribuir tanto para a formação acadêmica dos estudantes da graduação quanto para o desenvolvimento comunicativo no idioma para aqueles que vêm ao Brasil no objetivo de alcançar êxito no exame do CELPE-Bras. Assim, temos uma visão de formação no ensino da língua, de modo interativo, sem focalizar exclusivamente no ensino de regras da norma linguística hegemônica. Mas temos em mente o ensino de línguas a partir das trocas de experiências reais condizentes com as funcionalidades e as necessidades dos aprendentes. Dessa forma, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da LPL2 se inserem em situações interativas. E, nesse sentido, a UNILAB cumpre o papel de centro acadêmico de formação intelectual, humanista e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de Outras Línguas.**

Campinas: Pontes Editora, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas No Ensino de Línguas.** Edição Comemorativa – 20 Anos.

Campinas: Pontes Editores, 2013.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em 02 abr 2020.

ARÉVALO I.; PARDO K. ; VIGIL N. **Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú.** Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_03Arevalo.pdf?documentId=0901e72b80e403b5. Acesso em 14 jul 2014.

BALLESTER J. P. **Tareas comunicativas para el desarrollo lingüístico y de habilidades comunicativas en estudiantes de décimo grado.** Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos83/desarrollo-linguistico-y-habilidades-comunicativas/desarrollo-linguistico-y-habilidades-comunicativas.shtml>. Acesso em 16 de ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Brasília: CNE, 2019.

CORACINI, M.J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. Em: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E.S. **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 193-210.

CULTURA, M. de E. **Marco Común Europeo**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

CUNHA, M.J.C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo conceitos. Em: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais no ensino de português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora da UnB, 2007

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em 26 abr 2020.

GERHARDT, F.L.M. **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2013.

GONÇALVES, L. **O ensino de português como língua estrangeira**. Roosevelt: AOTP, 2016.

KRAHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. California, EUA: Pergamon Press, [1982]. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso 03 jun 2020.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Ed. Gredos, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Estudantes de Convênio de Graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g> Acesso em 25 nov 2020.

UNILAB. **Projeto pedagógico graduação em Letras– Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/>. Acesso em 21 jul 2018.

Contaçon de histórias e vivências de letramento em uma perspectiva decolonial: relatos da experiência do projeto *brinquedoteca de histórias*

Ana Rita de Cássia Santos Barbosa⁴⁷

Belisa Andrade do Amaral⁴⁸

Gabriele de Jesus Batista⁴⁹

Valdimiro Dias Esteves⁵⁰

INTRODUÇÃO

Quando um velho conta uma história iniciatória em uma assembleia, desen-

⁴⁷ Professora do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira – Unilab, São Francisco do Conde-Ba. Coordenadora do Projeto.

⁴⁸ Estudante do curso de Letras do Instituto de Humanidade e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira – Unilab, São Francisco do Conde-Ba. Voluntária do Projeto.

⁴⁹ Estudante do curso de Pedagogia do Instituto de Humanidade e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira – Unilab, São Francisco do Conde-Ba. Bolsista do Projeto.

⁵⁰ Estudante do curso de Letras do Instituto de Humanidade e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira – Unilab, São Francisco do Conde-Ba. Voluntário do Projeto.

volve-lhe o simbolismo de acordo com com a natureza e capacidade de compreensão de seu auditório. Ele pode fazer dela simples história infantil com fundamento moral educativo ou uma fecunda lição sobre os mistérios da natureza humana e da relação do homem com os mundos invisíveis. Cada um retém e compreende conforme sua capacidade. (HAMPÁTÊ BÁ, 2010, p. 201).

O presente artigo irá descrever um relato de experiência do Projeto de Extensão *Brinquedoteca de histórias: ludicidade, contação de histórias e vivências de letramento na infância*, desenvolvido na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, desde janeiro de 2020. O referido projeto tem como principal objetivo oportunizar às crianças vivências lúdicas que contemplem, entre as diversas possibilidades do brincar, a fruição da literatura infantil e a contação de histórias, a partir de jogos, interações e possibilidades criativas de expressão, valorizando elementos identitários e os saberes ancestrais. Tais ações têm sido desenvolvidas por estudantes de cursos de licenciatura da UNILAB, representando assim uma oportunidade de formação e de desenvolvimento de práticas educacionais articuladas às reflexões teóricas construídas em âmbito acadêmico.

As ações desenvolvidas a partir do projeto encontram-se comprometidas com a oportunização de vivências que

contribuem para o bom desenvolvimento infantil, explorando a ludicidade enquanto elemento central e desencadeador das interações e aprendizagens. Em tal contexto, busca-se explorar as possibilidades lúdicas de promover contemporaneamente o letramento das crianças participantes, contribuir para a construção positiva de suas identidades e valorizar a riqueza cultural da região do Recôncavo Baiano, bem como dos países africanos de língua portuguesa que compõem o projeto de integração e internacionalização da Unilab. Considerando a histórica exclusão social e educacional, sobretudo da população afrodescendente e indígena em contexto brasileiro, o projeto visa fortalecer propostas educacionais antirracistas e que favoreçam a inclusão social das crianças do município de São Francisco do Conde, valorizando e respeitando a infância enquanto importante etapa do desenvolvimento humano. Neste sentido, o projeto encontra-se perfeitamente alinhado com as diretrizes da universidade, bem como com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, na medida que contribui também para uma formação acadêmica e profissional dos estudantes envolvidos, pautada em valores de respeito e de valorização dos saberes ancestrais indígenas, africanos e afro-brasileiros, além de fomentar iniciativas que estimulam a implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme prevê a legislação⁵¹, em espaços educativos formais e não-formais.

⁵¹ Lei 11.645/2008.

O desenvolvimento da proposta tem contribuído não apenas para o processo formativo dos estudantes da Unilab, como também para propiciar à comunidade que tem usufruído das ações, sobretudo às crianças, experiências lúdicas, educativas e culturais, fortalecendo os vínculos e as relações entre a Universidade e o contexto sociocultural no qual esta encontra-se inserida. Desta forma, o envolvimento da sociedade na ação não se dá apenas através da participação das crianças do entorno, pertencentes à comunidade local e/ou alunos de escolas visitadas. O envolvimento da sociedade se dá também a partir do reconhecimento e da valorização do patrimônio histórico e cultural local, legitimando as ações e contribuições de seus atores sociais na preservação e na disseminação das múltiplas formas de letramento, valorizando não apenas a cultura escrita, como também a oralidade. Com a extensão das suas ações também para as plataformas digitais, o projeto pode ampliar sua proposta envolvendo diversos públicos, em diferentes contextos, contribuindo assim para a promoção e divulgação das histórias e culturas indígena, africana e afro-brasileira nas redes virtuais. Nesta perspectiva, o projeto de extensão aqui descrito tem desenvolvido ações periódicas no intuito de ofertar às crianças sobretudo do contexto de São Francisco do Conde, que são majoritariamente negras, vivências lúdicas de letramento e de interação com elementos da cultura oral e escrita, visando à expressão criativa de suas potencialidades, à construção da autoestima e à afirmação de suas identidades histórico-culturais.

Ludicidade e vivências de letramento na infância sob a perspectiva da decolonialidade

As brincadeiras na infância constituem elemento favorecedor do neurodesenvolvimento infantil, das interações sociais e do processo de construção das aprendizagens. É brincando que a criança interage com o outro, constrói sentidos e interpreta o mundo. Assim, o brincar é uma ação inerente aos primeiros anos de vida, sendo já substancialmente debatida e evidenciada a sua importância para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. O aspecto lúdico torna-se então um elemento central para a promoção de práticas educacionais ricas e significativas, estando presente em diversos estudos que o apontam como importante desencadeador do desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, considerando as dificuldades existentes sobretudo no que tange à qualidade das experiências educacionais que têm sido ofertadas às crianças historicamente excluídas e que acabam ficando à margem destes processos (KISHIMOTO, 2013; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013; BARBOSA, 2018). Torna-se então urgente e necessário democratizar o acesso ao maior número de oportunidades possíveis em âmbito de fruição literária na infância, desde a tenra idade, seja através do contato com livros, seja através da escuta de histórias escritas e orais e ainda por meio de vivências artísticas e lúdicas. Os inúmeros estudos existentes sobre o letramento emergente (TEALE e SULZBY,

1986; WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, 1998; RAVID, D.; TOLCHINSKY, 2002; PINTO e BIGOZZI, 2002; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011; CISOTTO e ROSSI, 2019), têm apontado os benefícios das experiências linguísticas e literárias para o bom desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento das crianças. Tais experiências precisam também considerar, além da componente lúdica, as diferentes infâncias e seus processos históricos, sociais e culturais, valorizando a identidade e o protagonismo dos seus sujeitos, contribuindo assim para o desenvolvimento psíquico e emocional das crianças que, enquanto crescem, buscam apoiar-se nos modelos identitários que encontram. Segundo Bruner (1996), um sistema educativo deve ajudar quem cresce em uma determinada cultura a encontrar a própria identidade e a dar significado à própria existência. Nesse sentido, em sociedades marcadas historicamente por desigualdades, diversas formas de opressão, assim como pelo racismo epistêmico (SANTOS, 1999), é preciso criar espaços para o que Walsh (2005) denomina *posicionamento crítico de fronteira*, no sentido de questionar e transformar a histórica lógica de *colonialidade do saber, do poder e ser*.

Deste modo, compreendendo o letramento como um processo amplo e inacabado, que envolve as diferentes possibilidades inerentes às culturas orais e escritas, considera-se de extrema relevância valorizar práticas que estimulem as novas gerações não apenas ao gosto pela leitura, mas a construção positiva de suas identidades histórico-culturais, bem como de sua autoestima, através da apreciação e

experimentação lúdica e criativa das expressões artísticas, literárias e culturais, na perspectiva dos letramentos de reexistência (SOUZA, 2007), bem como no cumprimento da atualização da LDB 9394/96 no que se refere ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, através da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), sobretudo nas áreas da literatura e da educação artística. Conforme aponta Kleiman (1995), os modos específicos de funcionamento nos quais se dão tais práticas sociais, sobretudo de leitura e de escrita, implicam nas formas como os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e poder, o que gera uma profunda reflexão sobre as possibilidades de acesso e de uso social que têm sido ofertados às crianças. Assim, faz necessário ofertar possibilidades de ler, ouvir, contar e recontar não apenas os contos clássicos europeus já conhecidos, mas tantas outras literaturas e oraturas, que permeiam os saberes ancestrais dos povos originários, bem como da diáspora africana no Brasil, valorizando todo o seu legado histórico, linguístico e cultural.

No intuito de contribuir com a discussão infinda sobre esse tema, trazendo-o para o contexto específico de uma experiência prática no âmbito de um projeto de extensão, o presente artigo tem como principal objetivo descrever o processo formativo dos estudantes envolvidos, à luz de suas próprias reflexões entre saberes e fazeres, a partir do desenrolar do processo das experiências construídas coletivamente e que aqui serão descritas.

A Brinquedoteca de histórias na prática: aprendendo com as experiências desenvolvidas - relato e reflexões dos estudantes envolvidos

Nesta seção, os estudantes diretamente envolvidos relatam e descrevem suas vivências práticas no projeto, trazendo reflexões que emanam dessas experiências em diálogo com o referencial teórico que sustenta nossas ações

Experiências presenciais

Desde nosso primeiro contato com leituras e discussões sobre o projeto, fomos convidados a sonhar e a usar nossa criatividade a fim de elaborar ideias e sugestões para as atividades. No mês de janeiro, foi realizada a nossa primeira reunião, sendo este um momento de alegria para todos nós. Foi neste dia também que fizemos o planejamento das nossas primeiras ações. Logo em seguida, demos início à primeira oficina de contação de histórias e vivências lúdicas no espaço *Facul das crias*, ação de extensão da universidade para acolher filhos de docentes, discentes e funcionários. Para essa primeira ação, selecionamos o livro *Mundo cor-de-rosa* da escritora Roberta Martins, que fala de uma garotinha que, junto com sua mãe, escreve uma história e pinta o mundo inteiro de rosa, através de sua imaginação.

Como atividade lúdica, em diálogo com a história, pedimos para as crianças darem as mãos, fecharem os olhos

e, através da imaginação, pintarem o mundo da cor que elas desejassem. Enquanto elas estavam com os olhos fechados, deixamos papéis, tintas, lápis de cor e canetas coloridas para que elas colocassem para fora tudo o que imaginaram. Neste momento inicial, também decidimos que iríamos nos sentar no chão formando um círculo em todas as oficinas para o desenvolver das atividades e que, antes de tudo, sempre cantaríamos uma música de apresentação.

Apesar de nervosos e ansiosos, estávamos confiantes e gostaríamos de dizer que correu tudo como planejado. Contudo, logo de início, tivemos o nosso primeiro *desafio*: as meninas se mostraram muito interessadas em ouvir histórias, enquanto que os meninos não queriam nem ouvir falar, ficando muito chateados em ter que *parar de brincar*. Em uma tentativa de convencer os meninos, Gabriele observou e descobriu que tinha, se assim podemos dizer, um *líder* entres eles. Então, ela dirigiu-se a ele e tentou um diálogo, mas o menino acabou falando que se ela não se retirasse, ele bateria nela. Sem acreditar, ela continuou falando com o garoto e ele cumpriu o que disse.

Não nos deixamos abalar com a situação e resolvemos não forçar, sendo assim realizamos a oficina com quem queria. Dividimos o nosso espaço em dois, de um lado ficaram as crianças que queriam ouvir histórias e, do outro, quem não queria ouvir. Antes da divisão, fizemos um acordo: quem ficasse para a história estaria na roda e não poderia olhar para trás; quem decidiu brincar livremente não poderia fazer barulho ou voltar para interromper os outros. O acordo foi aceito, e não sabíamos se iria dar certo,

mas mesmo assim iniciamos a nossa oficina com a maioria das crianças sendo do sexo feminino e apenas duas do sexo masculino. No decorrer da oficina, alguns dos que estavam no outro espaço pararam o que estavam fazendo para ouvir as histórias, e logo outros fizeram o mesmo.

Quando nos demos conta, todas as crianças estavam participando de nossa ação, o que foi incrível! Construimos um mural muito lindo com a pintura deles, sem interferir em seus processos criativos. Deixamos todos livres para pintar da cor que quisessem e desenhar o que quisessem.

Depois dessa primeira ação ficamos *conhecidos*. Toda semana tinha criança nova, pois uma ia chamando a outra. Elas já sabiam a nossa música de apresentação e, na hora da história, liam com a gente. O dia que mais tinha criança era às sextas-feiras, assim logo a sexta ficou conhecida como *O dia da história* e, sempre que passávamos no corredor, tinha uma criança para perguntar que dia iríamos contar história.

Assim, as primeiras oficinas de contação de histórias realizadas no espaço *Facul das Crias* tiveram muita participação das crianças, que em pouco tempo se sentiram livres para trazer para nossas rodas suas vivências, suas brincadeiras, suas vontades, suas experiências de leitura e toda sua criatividade. Tudo isso era acompanhado de muita vontade de se mexer e foi tudo uma grata surpresa! Além disso, nosso grupo teve uma boa integração desde o começo. Acredito que esse foi um fator essencial para que pudéssemos começar tão bem! Nós três possuíamos experiências com contação de histórias para crianças e estávamos muito animados com o início das atividades.

Particularmente, podemos dizer que o projeto, desde seu início, reflete objetivos pessoais nos quais acreditamos muito: a contação de histórias pretas e indígenas é exaltação das culturas de vida que convivem nesse território. É ainda uma tecnologia e também uma estratégia de se manter vivo e de desenvolver a autoestima e o autoconhecimento a partir da identificação com as pessoas pertencentes a essas culturas.

Depois de duas ou de três oficinas, passamos a conhecer e entender melhor o grupo do qual fazíamos parte, o que facilitou a dinâmica com as crianças participantes e, assim, fomos percebendo um entrosamento maior: ficou mais fácil a escolha das histórias e a realização das brincadeiras, ao mesmo tempo em que as crianças iam absorvendo mais de cada história. Houve episódios de encontrarmos com uma criança fora do espaço que utilizávamos para as contações, em meio a rotina da vida em São Francisco do Conde, e elas se lembrarem de partes das histórias que contamos nos dias anteriores e, a partir disso, desenvolvermos uma conversa rápida. Também ficávamos todos (contadores e crianças) ansiosos pelo próximo encontro, imaginando quais histórias os colegas trariam e como seria a execução da história que havíamos preparado para aquela noite. Essa afetividade é muito importante para o contador de história porque quando contamos histórias nos comunicamos com os outros. A história é uma forma de chegarmos ao outro, entender-lhe e estabelecer relação. Sem afeto, por mais maravilhosas que sejam as “boas novas” que levamos, não conseguiremos atingir o âmago de quem nos ouve.

Felizmente, apesar do pouco tempo de contato que tivemos com as crianças, conseguimos materializar isso.

Em todos os encontros, articulávamos uma brincadeira junto com a história e a que mais fazia sucesso era o baleado⁵². Aproveitávamos todo o espaço da quadra de esportes e íamos revezando e criando novos turnos da brincadeira para que as crianças não ficassem de fora muito tempo. Pudemos perceber o quanto as brincadeiras são importantes para manter a atenção das crianças, tanto quanto a história em si. Também foram importantes as conversas que tínhamos durante a contação e após o seu final e todo o espaço que cada criança tinha para se expressar. Os pequenos têm energia o suficiente (e até excedente) para desenvolver, ao mesmo tempo, sua intelectualidade e corporeidade. Mais do que isso, corpo, mente e espírito não se separam, a não ser que nós adultos coloquemos isso para determinada atividade. Na Brinquedoteca de Histórias, quando tínhamos nossas preciosas atividades presenciais, procurávamos não colocar tantas determinações. A regra era que nos divertíssemos juntos a partir das histórias e, para isso, deixávamos os caminhos o mais livre possível.

Outro espaço onde começamos a desenvolver atividades de leitura e de contação de história foi uma escola rural do

⁵² Baleado ou queimada, o nome depende da região do Brasil. Em Angola, se chama Garrafinha. Para brincar, é preciso dividir o grupo em dois times. O jogador que estiver com a bola deve arremessá-la tentando acertar (queimar) uma pessoa do outro time. Quem for queimado sai do jogo. Vence a equipe que conseguir queimar todo o time adversário primeiro.

município de São Francisco do Conde - BA. Fomos muito bem recebidos, as crianças nos abraçavam, queriam nos conhecer, interagiram muito. A proposta do projeto era a de realizar oficinas periódicas nesta escola, mas em decorrência do cenário de pandemia não foi possível continuarmos com as ações.

Em nossa visita, realizamos a contação da história Tanto, Tanto, de Trish Cooke, que fala sobre uma divertida família negra, que se reúne para fazer uma festa surpresa. As crianças amaram a história e logo fizeram a imitação da “campainha” junto com a Gabriele: foi a coisa mais linda! O livro tem uma ilustração muito bonita, as crianças ficaram encantadas: queriam ver de perto, tocar no livro... Então, após o momento da contação, passamos o livro de cadeira em cadeira e foi lindo presenciar aquelas carinhas de admiração e de identificação com os personagens da história.

Além da história aludida acima, também fizemos a contação de uma história oral que fala sobre o nome de alguns países africanos. Foi uma história improvisada na hora, mas as crianças gostaram muito. A história narrava o nome de alguns países africanos, tais como Angola, Nigéria, Senegal, Zâmbia, Guiné-Bissau, Congo etc... Era a história de um senhor “com muitos filhos”, sendo que cada filho tinha o nome de alguns dos países africanos. Cada criança da turma ficou responsável por memorizar o nome de, pelo menos, um dos filhos do senhor. A associação da história com o senhor que tinha muitos filhos, naquele momento, propiciou de forma lúdica a memorização dos nomes de diversos países. Nós perguntávamos, e cada

criança, individualmente, dizia o nome de um “filho” do personagem da história. Como o continente africano tem mais de 50 países, todas as crianças ficaram responsáveis em memorizar pelo menos um nome de um dos países. Ao final da história e da brincadeira que fizemos, todas as crianças já sabiam o nome de pelo menos um país da África. Foi um momento muito rico, de trocas e de aprendizagem coletiva, pois o grupo tinha muita curiosidade e alguns perguntaram diretamente algumas coisas relacionadas ao continente africano ao colega Valdimiro que é de Angola, admirando o seu sotaque diferente. Foi um dia muito feliz! As crianças, em tão pouco espaço de tempo, já nutriram um tão profundo afeto por nós que, no final, quando já estávamos indo embora, elas nos olhavam com rostos de felicidade... que saudades!

Experiências remotas

A partir da segunda quinzena de março, precisamos re-direcionar as atividades por causa do cenário de pandemia. As primeiras semanas foram extremamente difíceis, devido à toda situação psicológica imposta por esse contexto. Passamos algum tempo entendendo o que seria possível fazer nesse período, mas foi necessário muito mais energia para extrair técnicas, aprendizados e conclusões das atividades teóricas (textos acadêmicos e *lives* nas redes sociais relacio-

nadas ao universo da contação de histórias). Até que, depois de discutir e acompanhar várias movimentações nas redes sociais (*Instagram* e *Youtube* principalmente), decidimos contar histórias orais e escritas na forma de áudio (sem vídeo). Com o início das gravações e das divulgações, as histórias foram se tornando terapêuticas para nós, para nossas famílias e amigos que estão dividindo a casa conosco neste período e, acreditamos, também para os ouvintes.

As gravações das histórias e as reuniões de planejamento possibilitaram o estabelecimento de uma rotina com uma atividade que acreditamos ser muito importante, então a cobrança não é pesada, tudo foi e vai funcionando como uma retomada de responsabilidade. Gravamos em média 2 ou 3 histórias por semana e elas ficam alocadas na plataforma gratuita *SoundCloud*⁵³ e mais recentemente também no *Spotify*⁵⁴. Além disso, usamos as redes sociais (*Instagram*⁵⁵, *Facebook*⁵⁶ e *Whatsapp*) para fazer com que nossas histórias cheguem até as pessoas.

Neste período, encontramos histórias maravilhosas, dos mais variados lugares do mundo. Através delas, pudemos conhecer, ouvir e contar um pouco mais sobre a diáspora negra e sobre a presença e vivência dos povos originários da América e de outros continentes, tanto para crianças quanto para adultos. Essa foi uma grande diferença no alcance das

⁵³ <https://soundcloud.com/brinquedotecadehistorias>

⁵⁴ <https://open.spotify.com/show/1aY7caC0VfhhLE7e6zLjuw>

⁵⁵ @brinquedotecadehistorias

⁵⁶ Histórias infantis da Unilab.

histórias: amigos e desconhecidos puderam ter acesso aos nossos áudios e, a partir disso, tivemos alguns retornos bem importantes sobre como cada história se tornou especial para cada pessoa.

Em abril, foi ao ar a nossa primeira história e tivemos 281 acessos. Ficamos sabendo de gente de diferentes lugares que ouviam nossas histórias: pessoas de São Francisco do Conde, Candeias, Salvador, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Salvador e até de Angola! Soubemos ainda de crianças que ouvem, se identificam e por aqueles minutos se interessam por aquela parte da história da diáspora africana; professores que planejam usar essas histórias durante seu trabalho no “novo normal”; e pessoas que se reconfortaram com uma história nova e até então desconhecida, mas que traz memórias e possibilidades de jeitos mais leves de enxergar a vida.

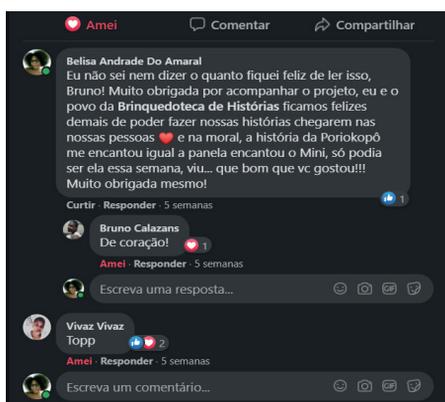


Figura 1 – Resposta de um estudante da UNILAB sobre a história *Poriokopô*, a panela de barro

Assim, em pouco tempo, o nosso público se tornou diverso, agora já não era formado apenas por crianças. Esses retornos são recebidos pelas redes sociais e chegam através de mensagens escritas e de áudios: há quem agradece por ter encontrado uma história boa e especial para aquele dia, quem compartilha a história com familiares e com a comunidade com que está convivendo, quem indica a história para pais e responsáveis por crianças, para professores e outros profissionais que podem trabalhar com o conteúdo criado, quem se dispõe a também contar uma história e contribuir com o projeto, quem dá indicações de novas histórias que podem ser contadas...É uma rede infinita, com várias possibilidades de tessituras circulares!

Em relação às histórias contadas e divulgadas, temos histórias provenientes de livros de literatura infantil, cujos autores e editoras autorizaram a divulgação nas plataformas digitais. Temos também histórias de tradição oral que recolhemos em estudos e pesquisas, mas também com parentes, amigos, colaboradores, além das histórias que nós mesmos criamos, a partir de nossas próprias experiências de vida, de pesquisas e de leituras. Por exemplo, a história *A terra que a lua anda*, foi uma história de autoria de Valdimiro. Nessa história, há toda uma construção dos nomes dos personagens a partir da língua africana kimbundu, no intuito de estimular a curiosidade das crianças, dando-lhes um pouco de acesso a esse conhecimento. Nomes como: Nzinga e Ngola aparecem na história, o que não é algo muito comum. O lugar descrito pelo narrador não remete

a uma África de fome, guerra e miséria, como comumente acontece, mas cria a sensação de um lugar agradável e com um ambiente de paz para as crianças desse lugar, que não aparecem de forma objetificada. Na história, o narrador diz o nome de alguns países africanos, buscando deixar seus ouvintes curiosos! Isso é fantástico, porque, para muitas crianças e inclusive para alguns adultos, a África pode ser vista equivocadamente como um país e não um continente. Valdimiro, enquanto estudante angolano na Bahia, muitas vezes, ouviu de pessoas que acreditavam que a África fosse um país e que as pessoas viviam nas árvores e coisas do gênero. Com certeza, essas pessoas não são culpadas por tais “crenças”, mas acabam reproduzindo o que receberam (e não receberam) em uma sociedade racista e epistemologicamente colonial. A história exemplificada apresenta, portanto, África enquanto continente, composto de diversos e diferentes países, com suas diferentes línguas e especificidades culturais, contribuindo no processo formativo dos ouvintes, sejam eles crianças e/ou adultos.

Desdobramentos e reflexões formativas em nossos percursos de formação acadêmica

Percebemos que a contação de história é uma ação importante e necessária para o público infantil. As histórias

são parte da nossa identidade e são extensões de nós mesmos. São frutos das nossas experiências e passagens de testemunho. Quando contamos histórias ou ouvimos, aprendemos e ensinamos concomitantemente. O Brasil é um país fortemente atravessado por diferentes culturas devido à sua heterogeneidade. Por ser um país historicamente heterogêneo, a prática de contação de histórias para crianças é imprescindível, pois, durante muito tempo, a história do Brasil foi contada como se fosse homogênea, em decorrência do racismo estrutural e de outras políticas de exclusão adotadas em seu processo histórico. Assim, estabeleceu-se uma espécie de “hierarquia” entre as diferentes manifestações culturais existentes no país, o que privilegiou a cultura europeia dentro das instituições de ensino e nos outros segmentos da sociedade. Esta supervalorização da cultura europeia, em decorrência da herança colonial, é responsável, até hoje, pelo fato de muitos brasileiros ainda olharem para as outras manifestações culturais existentes no Brasil como se fossem inferiores às dos povos descendentes de europeus.

Esse apagamento ou minimização das histórias e de culturas dos outros povos que compõem o Brasil se reflete nos mais diversos cenários e setores sociais, atingindo também o público infantil. Muitas crianças afro-brasileiras e indígenas crescem com uma visão distorcida dos seus corpos, da variação da língua portuguesa que falam e do grupo ao qual pertencem. Esse preconceito tem contribuído para a baixa autoestima de algumas pessoas negras e indígenas,

sobretudo as crianças, as quais sempre encontram uma forma de ficarem descontentes, por exemplo, com o tipo do cabelo que têm e, por isso, se sentem desconfortáveis em determinados espaços devido ao complexo de inferioridade que ainda carregam dentro si. A propagação deste “padrão único” de cultura e de beleza ocidental deslegitima e cega as pessoas para verem outras experiências, saberes e conhecimentos. Em vista disso, o projeto desenvolvido vem na contramão dessa linha de raciocínio, visando enaltecer a cultura dos afrodescendentes e indígenas, sem desmerecer a cultura ocidental/europeia, trazendo em seu bojo uma perspectiva teórica de construção de conhecimento que é decolonial:

trata-se de uma alternativa que congrega um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes empreendida pelos processos de colonização, a partir de uma norma epistemológica dominante, que se impõe como superior e se apresenta universal e naturalizada ao longo dos últimos séculos. Essa nova forma de conceber a produção do conhecimento, de forma diferente, valoriza os saberes subalternos que resistiram aos processos colonizadores e as reflexões por eles produzidas, trabalhando na perspectiva da horizontalidade entre os diferentes conhecimentos. (TOLENTINO, 2018, p. 48).

Assim, sendo a África o berço ancestral do povo negro brasileiro, o nosso projeto, a partir das histórias propostas, apresenta um olhar diferente, longe da pobreza e do colonialismo. A ideia não é vender um sonho utópico sobre África, mas sim mostrar o outro lado do continente africano que é quase totalmente desconhecido e ignorado. O fio condutor das histórias do nosso projeto visa mostrar uma África que não foi descoberta depois da colonização. Uma África rica de conhecimentos, história(s), culturas e línguas. A própria noção de riqueza, aqui compreendida, é diferente da lógica ocidental de acumulação. Os temas escolhidos nas histórias contadas no presente projeto de extensão enaltecem a beleza e a cultura dos povos negros e indígenas, a partir da valorização de seu legado e de toda a sua ancestralidade. Isso é também importante porque, muitas vezes, a mídia “vende” ou mostra uma imagem muito negativa da África, o que acaba baixando cada vez mais a autoestima do negro brasileiro. Assim, a partir do conhecimento propiciado pelas histórias, tenta-se devolver e desenvolver a honra, o privilégio e o orgulho de ser afrodescendente ao negro brasileiro.

Esta experiência está sendo muito rica e especial para todo o grupo. Acreditamos piamente no poder da leitura e da contação de história e nos sentimos orgulhosos de participar e de concretizar nossas ideias para esse projeto. Parafraseando Barbosa (2019), a contação de histórias tem vários benefícios às crianças e um deles é que fortalece a construção da identidade e subjetividade na infância, que

é algo que consideramos imprescindível, em se tratando sobretudo das crianças negras e indígenas.

Em sua experiência pessoal, Valdimiro percebeu que o seu próprio processo de formação, enquanto leitor e apreciador de histórias, não tinha, até então, contemplado discussões que passou a fazer, a partir da própria experiência no projeto. Ele esperava aprimorar apenas a sua aptidão como contador de histórias, mas, segundo ele, tem aprendido, cada vez mais, a ser uma pessoa melhor. As histórias que ele conhecia não eram especificamente direcionadas para as crianças, mas para o público em geral. Ele relata que, em sua formação enquanto leitor, lia e ouvia “o que aparecesse”, “o que tinham para ele”. Hoje percebe a oportunidade de conhecer muito mais sobre a cultura indígena e afro-brasileira, além de poder experimentar a escrita de diferentes gêneros literários, que antes era direcionada sobretudo para as crônicas. Para Valdimiro, a contação de histórias afincadas na ficção é muito importante porque ajuda a expandir a imaginação, a pensar o impensável e a criar o inimaginável... em síntese, ajuda a construir novas possibilidades de raciocínio e diálogo além das já existentes. Assim, o projeto também tem servido enquanto processo de formação, propiciando momentos de profunda aprendizagem e reflexão a cada história contada.

Outra grande experiência que o projeto tem proporcionado a Valdimiro é o aguçamento da própria curiosidade no descobrimento das suas origens africanas. As histórias e os poemas que escreve e conta no projeto o têm impulsio-

nado a investigar cada vez mais sobre os diferentes países africanos trazidos nas histórias. Ao escrever, por exemplo, a história da planta do café, descoberta na Etiópia, Valdimiro relata que teve que estudar um pouco da história e da localização geográfica desse país para narrar a história com mais detalhes, deixando-a mais rica e interessante para uma criança.

Na experiência subjetiva de Belisa, contar histórias a ensina a confiar nas camadas de cada história e no preparo que cada um tem para extrair o que precisa para si e para quem está ao seu redor. Ou seja, contar histórias também é um jeito de confiar, estreitar laços e caminhar junto com a própria comunidade. Para ela, isso é muito possível de ser visto na equipe da Brinquedoteca de Histórias: seus colegas a presenteiam com narrativas incríveis, com jeitos de narrar que transparecem suas identidades e ainda temos espaço aberto para discutir nossos posicionamentos em relação a instituições e a relações entre indivíduos, grupos e essas mesmas instituições.

Como diz Bispo Santos:

No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tidas como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identi-

dade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas. No entanto, na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes. (SANTOS, 2015, p. 38).

Belisa relata que, contando histórias, aprende a não se definir e a não definir a própria comunidade pela negação, pelo contrário de outra cultura que tenta se fazer dominante, porque as histórias mostram como os povos pretos e indígenas entendem a sua própria existência e, a partir disso, quais são as possibilidades de caminhos a serem desbravados. Com isso, vem a responsabilidade de continuar espalhando essas histórias para que mais pessoas tenham acesso e possam desenvolver pensamentos, conclusões, estratégias e tecnologias a partir dessas mesmas histórias.

Gabriele, por sua vez, nos ensina que a história não é “somente a história”, ou seja, não se trata de uma distração. A história é poder, é descoberta, dentro dela há tradições, cultura, ensinamentos importantíssimos. Tem a sua história e a história de seu povo! Ela é uma ferramenta de autocuidado ancestral, a porta para conexão com a própria ancestralidade. Gabriele relata que tem aprendido muito sobre isso, a partir dessa experiência, conectando-se diariamente com os seus

ancestrais através das suas próprias contações, pesquisas e experiências socializadas pelos colegas. Ela afirma ter aprendido muito com as histórias que pesquisa, conta e ouve sobre o povo preto e indígena. Povos que, por muitos anos, tiveram suas histórias contadas de forma errônea e estigmatizada. Povos que tiveram o seu legado intelectual e histórico negado. Também tem aprendido novas técnicas para passar essas histórias adiante, de forma que chegue à compreensão das crianças e que consiga, de certa forma, “capturar” como elas estão absorvendo essa experiência.

Gabriele acredita que as histórias têm o poder de nos fazer viajar e de presenciar situações passadas, de nos fazer entender sobre nós mesmos e sobre o mundo em que estamos, nos ajudando a entender e conhecer o outro e suas particularidades. A palavra “história” vem definida como “Reunião e análise das informações ou dos conhecimentos sobre o passado e sobre o desenvolvimento da humanidade, de um povo, de uma ciência ou arte; de uma cultura, região ou de um indivíduo determinado” (HISTÓRIA, 2020).

Gabriele relata ainda que, como “nem tudo são flores”, tivemos alguns obstáculos no caminho, mas conseguimos superar. A forte ligação de afeto, respeito e troca verdadeira presente no grupo nos conecta de alguma forma. Fazemos tudo juntos, somos uma verdadeira equipe e acreditamos que seja esse o motivo de ter dado tão certo. Hoje, as reuniões, as leituras, todo o processo para a gravação da contação de história tem sido a melhor coisa dos seus dias, constituindo-se como algo terapêutico. Gabriele afirma

aprender muito ouvindo os colegas e as histórias que eles trazem. Ela gosta de pensar que tudo tem um lado bom, e que não podemos negar as coisas boas que as redes e a expansão para a modalidade remota nos trouxeram. Conhecemos muita gente, muitos projetos maravilhosos, e tivemos a oportunidade de participar de coisas que talvez em “tempos normais” não fosse possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996).

Essa forma de poder estar no mundo, e não de “acabar sendo levado” por ele, nos remete a refletir sobre o que queremos construir, em uma sociedade marcada por injustiças sociais, por grandes desigualdades, por racismo, por violência... Nos faz compreender também como a educação pode contribuir com a transformação ou com a

reprodução destes complexos processos. As reflexões e os relatos aqui trazidos sobre as experiências que estão sendo desenvolvidas durante a execução do Projeto de extensão Brinquedoteca de histórias nos remete a um processo contínuo de formação, autoformação e amplitude de olhares para as possibilidades de sonhar e de construir a educação. Sendo a infância um terreno de construção social, é inegável que existam diferentes demandas e expectativas sociais, assim como diferentes oportunidades (ou falta delas) para o desenvolvimento físico, emocional, psicossocial e cognitivo das crianças dos diferentes “pertencimentos” étnico-raciais e sociais. As desigualdades tornam-se ainda mais evidentes e cruéis em momentos de crise sanitária e econômica, acirrando os abismos já existentes. Tais diferenças podem ser desencadeadoras de adoecimento físico, ansiedade, estresse tóxico, adoecimento psíquico ou de superação e resiliências, a depender também das redes de apoio sociais, familiares e comunitárias existentes em cada um desses contextos.

Nesse sentido, acreditamos que estimular o gosto pela leitura e proporcionar mais acesso às histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena, por meio da literatura (e da oratura), constitui-se como uma possível “rede de apoio”, no sentido de contribuir para a promoção de resiliências. Trata-se de uma possibilidade educativa antirracista, de (re)construção epistemológica decolonial e de possibilidade de *acalanto* para todos os seus leitores/ouvintes, sejam eles crianças ou adultos que retomam e/

ou recuperam suas infâncias... Desejamos, assim, que a tradição oral e as diferentes possibilidades de expressão literária possam ser caminhos estéticos e éticos de estar no mundo, nos fortalecendo e nos ajudando a sonhar e a concretizar oportunidades melhores para que todas as crianças possam SER, cultivar e aprender serenamente hoje, aqui e agora, sobre valores humanos, sobre suas essências, sua ancestralidade, sua história, sua cultura, suas emoções e suas potencialidades. O presente texto já aponta tais caminhos nos processos formativos, criativos e reflexivos dos estudantes envolvidos. Que assim sigamos, multiplicando sonhos e novas aprendizagens! Ubuntu!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana. Rita. de C. S. Letramento na infância e literatura africana: reflexões didáticas sobre um conto tradicional de Moçambique. In: LIMA, Joara P. de A. SILVA, Daniele L. da, BARBOSA, Ana Rita de C. S (orgs) **As interfaces da educação e seus desafios**. Curitiba: CRV, 2019, p. 41-52.

BARBOSA, Ana. Rita. De C. S. Auto (nomia) do educador nos processo de alfabetização e letramento das crianças da escola pública: quais desafios e compromissos políticos? In: AVELAR, J. P de; COSTA, G. E. B. da. **(AUTO)NOMIA: atuação do educador em diferentes espaços**. Curitiba: CRV, 2018, p. 107-118.

BELLONE, M.; OGLETREE, B.T. Usare i libri di fiabe e racconti per l'avviamento alla letto-scrittura. **Difficoltà di apprendimento**, v. 9, n. 4, p. 521- 530, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 25 jul.2018.

BRUNER, Jerome. **The culture of education**. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.

CISOTTO, Lerida e ROSSI, Franca. L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte. In: CASTOLDI, Mario e CHICCO, Michela (orgs). **IMPARARE A LEGGERE E A SCRIVERE**. Efficacia delle pratiche di insegnamento. Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE, 2019.

DE BENI, Rossana; CISOTTO, Lerida; CARETTI, Barbara. **Psicologia della lettura e della scrittura**. Trento: Erickson, 2002.

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ED). **História Geral da África I** – Metodologia e

pré-história da África. Brasília: UNESCO/MEC/UFSCAR, 2010. p. 139-166.

HISTÓRIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/historia/>. Acesso em: 27/08/2020.

KISHIMOTO, T. M. Brincar, Letramento e Infância. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 21-53.

PINTO, Giuliana; BIGOZZI, Lucia (Org.). **Laboratorio di lettura e scrittura**. Trento: Erikson, 2002.

PROPP, Vladimir. **Morfologia della fiaba**. Trad. it. S. Arcella, Roma, Newton Compton, 1997.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of Child Language**, London, v. 29, n. 2, p. 419-448, 2002.

SANTOS, A. B., **Colonização, Quilombos**: Modos e Significações. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, p. 38, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, nº 135, Coimbra, 1999. Disponível em: <http://>

www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do primeiro ano do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, T. M; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 85-109.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011

SOUZA, Ana Lúcia S. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2009.

TEALE W. H.; SULZBY, E. **Emergent literacy: writing and reading**. Norwood: Ablex, 1986

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação Patrimônial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de**

patrimonialização Educação patrimônio decolonial.

Sillogés – v. 1, n. 1, jan./jul. 2018.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. **Child development and emergent literacy**. Child Development, Ann Arbor, v. 69, n. 3, p. 848-872, 1998.

O I ciclo de estudos virtuais do GEPILIS: um dilema entre o medo e a possível educação

Alexandre Cohn da Silveira⁵⁷

INTRODUÇÃO

O objetivo central do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Interdisciplinar em Linguagem e Sociedade – GEPILIS – pauta-se no desenvolvimento de atividades no âmbito das áreas de Linguagem e Sociedade, abarcando, como um de seus objetivos específicos prescritos no documento que organiza o referido coletivo, “Estabelecer diálogos inter(trans)disciplinares em questões de ensino”. O GEPILIS possui uma formação diversa em termos de áreas de conhecimento de seus integrantes, interesses de pesquisa, atuação profissional e filiação institucional, entretanto há uma questão que perpassa a todos e a todas que é a docência. Há uma preocupação comum em buscar justiça social e democracia através de uma educação pública e de qualidade, um desafio que vem mobilizando as pesquisas e frentes de trabalho em que cada um/cada uma dos/das docentes do Grupo vem realizando. Daí nossa constante

⁵⁷ Doutor, Professor do Colegiado de Letras da UNILAB/BA

defesa acerca da educação pública de qualidade, do ensino presencial, do compartilhamento de saberes e da valorização da diversidade epistemológica existente.

Nossos trabalhos, em sua grande maioria, são orientados pela ideia de uma “pedagogia como prática da liberdade”, conforme nos inspira Paulo Freire (2001), ou mesmo em favor de práticas pedagógicas decoloniais (WALSH, 2012) que favoreçam as transformações necessárias ao mundo e à humanidade. Busca-se construir práticas de letramentos sociais (STREET, 2014), de (re)existência (SOUSA, 2011) e de letramentos políticos (COSSON, 2019) que combatam as discriminações e marginalizações sociais de toda ordem, incluindo o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) e as formas de preconceitos linguísticos existentes (BAGNO, 2007). Aprendemos com o Movimento Negro que nos educa (GOMES, 2017) e com as escrituras de Conceição Evaristo, assim como com os entendimentos sobre as relações de poder na sociedade (FOUCAULT, 1987) que são desiguais e que são organizadas por dispositivos diversos (AGANBEM, 2009) e com os capitais simbólicos e linguísticos diferenciados (BOURDIEU, 1989).

O GEPILIS busca contribuir para as questões que envolvem linguagem e sociedade, entendendo que não há qualquer fenômeno social que não afete os usos linguísticos, assim como a linguagem é constituída pelos atravessamentos sociais dos indivíduos em seus contextos de interação. Como afirma Calvet (2002, p. 11), “[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.” Uma das mediações

existentes na sociedade — regulada pela linguagem e reguladora desta ao mesmo tempo — é a educação em suas manifestações de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes, no exercício dessa mediação, professores e professoras necessitam buscar recursos diversos para que veiculem saberes nas interações com os/as estudantes, produzindo conhecimentos e fortalecendo/ampliando o universo cultural desses indivíduos. O exercício do ensino, segundo Paquai (2001, p.86), consiste em “[...] atividade intelectual que envolve a responsabilidade daquele que a exerce. É um trabalho criativo que implica também o domínio de um bom número de técnicas. Trata-se ainda de uma atividade de serviço à coletividade.”

Diante disso, em tempos pandêmicos por conta do COVID-19, cuja orientação política nacional tem operado no sentido de fragilizar ainda mais a sempre fragilizada Educação, o Grupo se viu numa situação desafiadora. Como manter os propósitos que sustentam nossas ideologias e ações estando distantes e aparentemente desarticulados e sem uma segurança maior quanto ao que pode ser feito diante das adversidades? Como garantir, num cenário caótico, troca de experiências, compartilhamento de saberes, ensino, pesquisa, extensão e valorização cultural? Como ser GEPILIS num formato desconhecido, estranho de certa forma e distante das práticas às quais estávamos familiarizados?

Essas inquietações que nos afetavam a todos e a todas motivaram a criação de um espaço em que pudéssemos, ao menos, tentar uma forma de suprir as impossibilidades de

ações presenciais num momento de necessário isolamento social. Não se tratava de reinventar o GEPILIS e suas práticas, mas de realizar adaptações ao formato remoto que nos permitissem interagir, trocar, experienciar e aprender a partir de uma vivência educacional distante da realidade de muitos e de muitas de nós. Dessa forma, o I Ciclo de Estudos Virtuais do GEPILIS surgiu e ocupou quatro meses de atividades do Grupo, inaugurando nossa inserção em espaços utilizados, até então, para comunicação interpessoal e divulgação de eventos.

A seguir, exponho em seções específicas do texto, como construímos e realizamos esta atividade virtual, partindo dos desafios e do medo das novas tecnologias para uma possível materialização da educação libertadora mediada pelas tecnologias. Certamente poderíamos ter feito melhor, com maiores recursos e abrangências. Mas, ao fim da empreitada, fica a certeza de que fizemos o melhor possível e aprendemos muito, vencendo nossos receios e preconceitos, possibilitando a permanência do GEPILIS na luta por aquilo que mais almejamos: a educação de qualidade.

Sobre o medo

Se, como disse antes, o exercício docente é um “serviço” à coletividade, numa situação de isolamento social, a ideia de coletividade habitual também sofre alterações. Esse

contexto nos impôs um desafio quanto à manutenção da coletividade de pesquisadores e de pesquisadoras que compõem o GEPILIS, diante da coletividade ampliada da sociedade — estudantes, colegas docentes, amigos e amigas — afastados de nosso convívio. Ainda assim, esse “serviço” em muito se aproxima ao que Paulo Freire (2001, p. 25) nos ensina sobre a prática política da atuação docente, afirmando que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.

Assumir essa “politicidade” requer dos educadores uma série de ações corajosas que envolvem desde suas escolhas teórico-metodológicas, incluindo recursos didáticos adequados aos desafios sociais vigentes, até o entendimento da importância do protagonismo estudantil em seu próprio processo formativo. Isso significa que o papel de professor não é o de deter o saber, que será ofertado a quem ele determina, muito menos o de julgador de seus e de suas estudantes. Longe disso, o papel do professor, como preconiza Paulo Freire, é o de facilitador de práticas de liberdade, fa-

vorecendo o acesso de todas e de todos aos saberes e aos conhecimentos produzidos, sobretudo quando se trata de indivíduos constantemente excluídos dos espaços e dos recursos de aprendizagem. Essa seria a prática política do docente que, por um lado, briga nos espaços de poder por melhores condições de ensino e de aprendizagem, mas, por outro, constrói possibilidades para favorecer o acesso ao conhecimento para os que lhe são confiados.

Paulo Freire nos ensina a buscar a atuação política docente favorecendo a liberdade, a autonomia e a emancipação das pessoas que são afetadas por nossas ações educativas. De certa forma, nossa responsabilidade consiste em “fazer acontecer”, ou seja, lutar na militância pelas necessárias melhorias na educação nacional junto aos órgãos e às instâncias competentes, sem deixar de desempenhar nosso papel docente da melhor forma possível diante da eminente causa da libertação e da formação de sujeitos críticos e capazes de atuar socialmente com autonomia. O que reforço aqui é que as precariedades e os desafios que nos são impostos para dificultar uma articulação educacional politicamente orientada não podem ser justificativas para uma atuação esvaziada, mas sim, funcionar como motivadores de resistência e de criatividade na busca por caminhos possíveis, por uma educação realizada da melhor forma possível.

Em “Medo e Ousadia”, Paulo Freire (1986) nos fala de como, muitas vezes, nossa docência não se assume libertária e não promove práticas de liberdades exatamente por nos deixarmos estar presos aos pensamentos inculcados pelo

sistema coercitivo. Nesse sentido, o primeiro ato de ousadia é a experimentação do diferente que tanto nos perturba por nos tirar de uma zona de conforto. Segue-se a esse ato, a ousadia de cobrar das instâncias responsáveis as condições para que a experimentação seja democrática e sustentada por recursos que garantam sua qualidade. Há um limite entre a militância ideológica e a negação da ousadia — se entendemos bem que as aprendizagens docentes se fazem na prática educativa — que precisamos enfrentar com coragem. O papel político da docência libertária constitui-se, em grande medida, no enfrentamento das inseguranças e na ousadia pelo diferente.

A luta de muitas e de muitos educadores/as brasileiros/as nunca é em vão e graças a esta luta, alguns avanços foram conquistados na educação do país, como é o caso das políticas de expansão do ensino superior, das políticas de orientação curricular e das políticas de acesso ao ensino público. É o caso do artigo de nº80 da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação (LDB nº 9394/96), que representa um importante marco em prol do desenvolvimento, da regulamentação e das questões educacionais no que tange à modalidade de educação EaD, ou seja, Educação a Distância. Entretanto, o Brasil enfrenta uma falta de vontade política para os investimentos que a educação necessita e merece, sobretudo depois do golpe à democracia, ocorrido em 2016. Vale lembrar que o golpe parlamentar fez com que todo o projeto de direcionamento de recursos dos *royalties* do petróleo para a saúde e para a educação fossem cance-

lados abruptamente. Sem contar na Proposta de Emenda Constitucional, conhecida como a “PEC do Fim do Mundo”, aprovada em 2016, congelando os gastos públicos por 20 anos. Isso tudo, aliado aos cortes de verbas praticados pelo atual governo federal, faz com que as políticas educacionais praticadas atualmente no Brasil sejam as mais escassas e estranhas às reais necessidades da população e condzidentes com as práticas educacionais libertadoras de que Paulo Freire tanto fala.

Diante do exposto, e tendo em conta o afastamento dos convívios sociais imposto pela pandemia, o medo de enfrentar o desconhecimento quanto aos dispositivos tecnológicos e a falta de letramento digital, que é realidade também entre nós, representou um desafio menor que o descaso político com a educação nacional. Torna-se capital que o uso das tecnologias disponíveis seja nosso aliado nos processos formativos que buscamos realizar, no sentido de favorecer uma possível democratização do ensino. Uma ação virtual, mesmo com todos os percalços, é melhor do que nenhuma ação, tanto no que diz respeito aos ensinamentos e aos conhecimentos produzidos, quanto no que tange às relações sociais. Como disse, são muitos os desafios, mas que não podem ser entendidos como desculpas ou impedimentos para a educação do país. Antes, esses desafios nos mobilizam a busca por soluções e para as políticas públicas de que a educação precisa. Talvez o primeiro desafio necessário a ser vencido é o desconhecimento e o medo de lidar com questões e com dispositivos tão distantes

da nossa realidade docente, como a Educação a Distância e seus recursos, por exemplo.

O debate sobre EaD, muitas vezes, cai na rasa crítica sobre a sua qualidade e sobre uma suposta necessidade da supremacia do ensino presencial, o que, em grande medida, revela o receio de que os docentes percam o seu lugar de poder. Isso é bastante compreensível dado que vivemos num país em que, sistematicamente, um projeto de desvalorização do trabalho docente e da importância social do professor vem sendo organizado e posto em prática. Destaco aqui as palavras de bell hooks (2020, p.29) ao explicar que “não surpreende que os professores menos preocupados com o bem-estar interior sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem alunos em sua luta pela autoatualização.” A educação como prática da liberdade que hooks defende, inspirada em Paulo Freire, preconiza o “aprender a aprender”, tanto por parte de docentes quanto por parte de discentes, afinal se aprende (e muito!) enquanto se ensina. Lembro ainda que a luta pela não precarização do ensino e do trabalho docente não pode ser uma luta contra formas legítimas de democratização do ensino. Ao contrário, faz parte da “politicidade” do educador o estímulo às aprendizagens, a ocupação dos espaços em todas as modalidades de ensino, com apropriação de suas ferramentas e mecanismos, tanto em sua organização quanto na condução de suas atividades.

Um ponto de partida possível para a construção de possibilidades de estudo, ensino, aprendizagem e produção

de conhecimento de forma virtual é a ideia de promover a interação entre os sujeitos participantes do coletivo educacional em ação. Em outras palavras, mantendo a lógica sociointeracionista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1989), podemos constituir uma comunidade virtual que se retroalimente de vivências e de saberes, favorecendo a construção de novos conhecimentos. De acordo com Levy (2010, p. 45), uma comunidade virtual “[...] pode contribuir para a formação de um sujeito mais cooperativo, pois em um ambiente virtual de aprendizagem, dificilmente estamos ou queremos estar sozinhos.” Ainda segundo a autora, esses espaços são propícios para a comunicação “de muitos para muitos, sem fronteiras, sem isolamentos; um espaço democrático, onde todos podem participar igualmente dos debates, das produções, das atividades.”

Sendo, portanto, a EaD uma modalidade fundamentada em processos sistematizados e organizados, o importante papel de mediação nas interlocuções não está dispensando. Apesar da separação físico-espacial em relação aos participantes da comunidade virtual, a ação mediadora continua sendo fundamental na sistematização do processo de ensino-aprendizagem e na organização dos conhecimentos construídos através das interações promovidas. Mudam-se as metodologias e as formas de interação, diversificam-se as formas de avaliação da aprendizagem, mas a produção do conhecimento, dentro de um processo sério e conduzido de forma satisfatória, não sofre prejuízos. No entanto, é preciso ter em mente que “[...] o modo como o meio eletrôni-

co é utilizado depende em grande parte das necessidades humanas, isto é, tanto dos professores quanto dos alunos, e que essas necessidades são a razão primeira por que se formam as comunidades educacionais eletrônicas.” (PALLOF; PRATT, 2002, p. 47 *apud* ARAÚJO; FILHO, 2005, p. 76). O aprendizado nessas comunidades, de acordo com os autores, fundamenta-se

[...] num processo de busca pelo equilíbrio, ao compreender e apreender a novidade, acomodando o desconhecido ao que é conhecido, que o sujeito aprende. Ele coopera, opera mentalmente com e sobre as suas certezas, e com e sobre as certezas de outros e do meio, busca o equilíbrio, que é sempre provisório, pois deixa de existir ao surgir um novo desequilíbrio.

É um mito pensar que o ensino presencial garante maior rendimento dos/das estudantes, assim como é um mito acreditar que a EaD veio para substituir o professor. O que ocorre é uma adaptação a novas lógicas de ensinar e de aprender, nas quais “[...] a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino [é substituída] pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.” (ARETIO, 1999, *apud* RODRIGUES, 2007, p. 1). Vale aqui uma reflexão, inspirada em Cury (2004, p.16), quando o autor afirma que

[...] a complexidade da mente humana nos faz transformar uma borboleta num dinossauro, uma decepção num desastre emocional, um ambiente fechado num cubículo sem ar, um sintoma físico num prenúncio da morte, fracasso num objeto de vergonha.

E, para enfrentarmos essas questões, o autor nos convida a resolver os fantasmas que nos amedrontam internamente, enfrentando o desconhecido de que tanto tememos no sentido de ressignificá-lo, ou seja, transformando aquilo que nos ameaça em uma oportunidade de aprendizados e de participação política na educação.

Em tempos de pandemia, em que o necessário isolamento social impede a realização das práticas docentes presenciais, os trabalhos remotos provocam mais uma vez o professorado a tomar decisões. Por um lado, há os discursos que são mobilizados contrariamente às ações do ensino remoto, evocando inclusive os fantasmas do ensino a distância como ameaça constante ao agir docente, como já bem falamos anteriormente. Por outro, há a possibilidade de, em alguma medida, manter contato com alguns estudantes, oferecer reflexões, momentos de aprendizados, possibilidades de construção de conhecimento, de formas diferenciadas e com os recursos disponíveis. A escolha é um ato político e de coragem, no qual o receio e o desconhecimento são desafios a serem vencidos. O Gepilis escolheu enfrentar esses desafios e, a partir do trabalho remoto, de encontros virtuais síncronos, popularmente conhecidos como “*lives*”, o Grupo

organizou o I Ciclo de Estudos Virtuais entre os meses de maio e agosto de 2020.

Sobre a possibilidade

Assim como todos os coletivos de professores e pesquisadores, o GEPILIS foi atravessado pelas intempéries da pandemia do COVID-19, o que deixou o grupo, num primeiro momento, aturdido com a situação caótica vivida no país desgovernado e, após os sustos iniciais, com uma inquietação quanto ao que fazer diante desse caos. As discussões não foram poucas e, em meio às ideias lançadas, surgiu a intenção de se criar encontros virtuais para estudos, o que manteria os membros do GEPILIS em contato e com alguma atuação dentro dos propósitos do Grupo. Entretanto, havia a distância relativamente aos estudantes, a outros parceiros de pesquisas, às comunidades escolares onde desenvolvemos nossas investigações e ações de extensão e isso continuava a ser um incômodo. A criação do I Ciclo de Estudos Virtuais do GEPILIS parecia ser uma saída possível, tanto para alimentar trocas saudáveis de aprendizados, quanto favorecendo algum contato com o público externo.

O tema central – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – surgiu da conversa entre os membros do Grupo sobre educação e formação docente, eixos que unem os pesquisadores que compõem hoje o coletivo, docentes

e estudiosos pertencentes às mais diferentes áreas do conhecimento. Foi pensando em conhecer melhor a criação do documento orientador da educação brasileira, seus avanços e retrocessos quanto à sistematização do ensino em suas diversas manifestações que a decisão coletiva foi tomada. A partir da Base, diversas outras questões seriam trazidas para as discussões semanais, contemplando a diversidade do grupo, mas também abarcando o universo de saberes que o documento envolve, contribuindo, assim, para a formação de um público docente ampliado. Entendemos também que as conversas sobre os diversos temas necessitariam de uma condução realizada por professores mais familiarizados com a BNCC e com saberes específicos em cada momento, o que enriqueceria o debate e qualificaria o estudo proposto. Isto nos fez preparar uma lista de temáticas de interesse e os/as respectivos/as docentes a serem convidados/as.

Em tempos de afastamento físico, o próximo desafio seria encarar a tecnologia dos eventos “ao vivo”, as famosas *lives*, amplamente utilizada para suprir o vazio deixado pelos eventos presenciais impedidos de se realizar. Esse enigma tecnológico a ser desvendado exigiu muito estudo e dedicação do Grupo, uma vez que nenhum de seus participantes era acostumado com as plataformas, com as linguagens e com os formatos desse novo meio. Igualmente, seria preciso organizar os recursos tecnológicos para que as *lives* acontecessem e tivessem alcance satisfatório e participação de nosso público-alvo: estudantes de licenciatura e professores das redes pública e privada de

ensino. Num primeiro momento, escolhemos a plataforma *Instagram* como sendo o veículo de realização dos encontros virtuais, por ser uma rede social popular e não exigir sofisticações tecnológicas para a realização de eventos “ao vivo”. Entretanto, a limitação de tempo imposta pela própria plataforma (60 minutos), bem como a trabalhosa logística, nos fez mudar de ideia num curto espaço de tempo. Afinal, era preciso gravar as *lives* e postar os vídeos em outra plataforma, a fim de torná-los disponíveis a todas e a todos para que assistissem posteriormente à sua realização. Com certo receio de perdermos audiência, mas conscientes de que traria mais praticidade para a realização dos encontros, migramos nossos eventos para a plataforma *YouTube*, que nos flexibilizava tempo de realização das *lives*, deixando automaticamente os vídeos já disponibilizados ao público após a realização dos eventos.

Dessa forma, desde o dia 07 de maio até 27 de agosto de 2020, o I Ciclo de Estudos Virtuais do GEPILIS ocorreu semanalmente — às vezes, mais de uma vez por semana — contando com um público diverso de professores e professoras em formação, mas também de colegas docentes das mais variadas partes do Brasil. Os dados que trago nas próximas seções deste texto refletem o alcance desse Ciclo de Estudos, bem como a repercussão dos temas e das discussões que foram realizadas. Trata-se de informações coletadas a partir do acompanhamento sistematizado dos dados estatísticos realizados nos momentos de cada encontro, bem como dos registros das redes sociais do Grupo. Também

foram tabulados dados avaliativos coletados por meio de questionário próprio, num processo realizado ao final do Ciclo, junto aos integrantes do GEPILIS que participaram da empreitada, alguns/algumas ouvintes frequentes e também alguns/algumas convidados/as que fizeram suas falas em nossos encontros.

Foram realizados dezenove encontros virtuais abordando os seguintes temas: Educação e Decolonialidade: desafios contemporâneos; Escola sem partido e o projeto do estado teocrático — esses dois encontros serviram de preparo para a discussão a ser desenvolvida com foco na BNCC. Em seguida vieram os encontros sobre os seguintes temas: Idas e vindas da BNCC: vamos falar sobre isso?; A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas; A BNCC e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: diálogos e possibilidades; Educação Literária: habilidades ausentes na BNCC; Ensino de língua estrangeira e BNCC; A BNCC e a EJA⁵⁸: na contramão da Educação Popular; Alfabetização e letramento na BNCC: em defesa dos direitos de aprendizagem da leitura e escrita; A BNCC para Educação Infantil: qual é o lugar das diferenças e das relações étnico-raciais?; As reformas neoliberais e o desmonte da Educação do campo: quais são as possibilidades de resistência?; BNCC: formação e questões de gênero, classe e raça; Ciências Humanas e Sociais aplicadas: Filosofia e a BNCC; A área de matemática e suas tecnologias e a BNCC; A abordagem integrativa das Ciências Naturais pela BNCC

⁵⁸ Educação de Jovens e Adultos.

e a redução da especificidade pelas generalidades; O ensino de Geografia e a BNCC; A prática pedagógica segundo a BNCC: formação de professores e os estágios supervisionados da licenciatura em pedagogia; BNCC e BNC⁵⁹: reflexões sobre a formação de professores no Brasil.

Cada encontro consistia na fala de algum/a professor/a convidado/a que explanava sobre o assunto do dia e respondia os questionamentos feitos pelas pessoas que estavam assistindo. Um integrante do GEPILIS era o responsável pela interlocução com o/a convidado/a e participantes, mediando o debate e encaminhando os questionamentos. A partir do momento em que começamos a realizar as *lives* pelo YouTube, havia sempre um outro integrante do GEPILIS que ficava responsável pela parte “técnica” do evento, o “amigo invisível” como chamamos informalmente, o qual ficaria interagindo nos espaços de “bate-papo” — *chat* — e organizando a parte gráfica de cada encontro. A divulgação era feita eletronicamente através de cartazes elaborados previamente que circulavam nas redes sociais pessoais dos integrantes do Grupo, nas redes do GEPILIS e nos contatos que tínhamos em nossas agendas eletrônicas. Assim, a presença do público era garantida e as perguntas que movimentavam o debate também⁶⁰. Vamos aos dados.

⁵⁹ Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica.

⁶⁰ Todos os vídeos relativos ao I Ciclo de Estudos Virtuais do GEPILIS encontram-se disponíveis no canal do Grupo, no YouTube (<https://bit.ly/3hXzqnm>)

Os resultados obtidos

Tivemos um público, em sua maioria, composto por professores em formação e docentes em atuação tanto na rede básica, quanto no magistério superior. Destacamos uma presença constante de professores e professoras da rede municipal de Irará (BA), local de residência de alguns integrantes do GEPILIS. No entanto, contamos com a presença também de pessoas interessadas nos assuntos debatidos, ainda que não estivessem profissionalmente ligadas à educação. Foram registradas presenças de Santa Catarina, São Paulo, Araraquara, Ribeirão Preto, cidades do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Boa Vista, Recife, João Pessoa, diversas cidades da Bahia, dentre outras localidades. A média diária de presenças nas *lives* ao longo dos dezoito encontros foi de 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) pessoas, sendo que o encontro que contou com o maior número de participantes obteve um público de 135 (cento e trinta e cinco) pessoas e o que apresentou o menor público obteve o número de 15 (quinze) participantes. A quantidade de pessoas participando das *lives* variava muito de acordo com a temática abordada, sendo que temas mais abrangentes — como “A BNCC e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” — atraíram um público maior que os temas mais específicos de determinadas áreas do conhecimento — como “O ensino de Geografia e a BNCC” ou “O ensino de língua estrangeira e a BNCC”.

Para entender melhor sobre a abrangência que o I Ciclo de Estudos Virtuais alcançou é preciso entender aspectos quantitativos e qualitativos coletados ao longo da realização do encontro. Estando os vídeos disponíveis para acesso posterior do público, foi necessário um acompanhamento sistemático quanto às visualizações dos vídeos e quanto ao número de inscritos nos canais do Grupo no *Instagram* e no *YouTube*. Também foi necessário acompanhar os comentários realizados no espaço de bate-papo durante a realização de cada encontro, assim como os comentários deixados nos canais do Grupo após a *live*, assim como as mensagens enviadas ao *e-mail* do GEPILIS e também os comentários coletados através de uma pesquisa de opinião realizada no final do Ciclo com uma amostra de participantes (convidados e mediadores) e de público.

O número de seguidores nas redes sociais do GEPILIS tem apresentado um crescimento constante, ainda que de uma forma diferenciada. Enquanto no *Instagram*, no primeiro mês de sua existência, o número tenha alcançado o patamar de 241 (duzentos e quarenta e um) inscritos, no *YouTube*, o GEPILIS contou com 300 (trezentos) inscritos. Ao final do Ciclo, contavam-se 313 (trezentos e treze) seguidores no *Instagram* e 574 (quinhentos e setenta e quatro) seguidores no *YouTube*. Um mês após o fim do Ciclo, o número de seguidores do *Instagram* manteve-se praticamente o mesmo, enquanto a plataforma *YouTube* conta com, até o momento, 619 (seiscentos e dezenove

inscritos)⁶¹. Em boletim de desempenho encaminhado ao GEPILIS pela organização da Plataforma YouTube, o canal do Grupo teve — de 15 de agosto a 15 de setembro de 2020 — 57 (cinquenta e sete) novas pessoas inscritas, mais de mil visualizações dos vídeos postados, 116 (cento e dezesseis) marcações “gostei” em vídeos assistidos, mais de 500 (quinhentos) comentários realizados e mais de 50 (cinquenta) compartilhamentos. Esses números revelam o alcance quantitativo relativo a pessoas que se associaram aos canais de divulgação do Grupo, recebendo notificações quando novos vídeos são postados e novas *lives* realizadas. Também revela o número de vezes que os conteúdos foram apreciados positivamente, provocando reações (“gostei!”) do público, bem como as interações realizadas através de comentários e de encaminhamentos dos vídeos para outras pessoas como sugestão de um material a ser levado em consideração. Trata-se de um quantitativo de pessoas que, direta ou indiretamente, está tendo acesso aos conteúdos produzidos pelos pesquisadores do GEPILIS.

Destaco que a participação do público é mais ativa quando observamos as interações escritas realizadas no momento das *lives* — *chat* — e nos comentários deixados na página de cada vídeo postado após a realização do evento. Concomitante à *live*, o público apresenta inúmeras manifestações de agradecimento aos convidados e convidadas pelas apresentações realizadas, comentando

⁶¹ Contagem realizada em 20.09.2020.

sobre os temas abordados, sobre as informações trazidas e sobre suas realidades profissionais e de vida. É o momento em que percebemos a empatia que o tema e/ou o seu/sua apresentador/a provocaram nos presentes, bem como a relevância da discussão para a sociedade em geral. Nesse sentido, a resposta de um dos participantes do questionário avaliativo declarou:

Gostei muito por não ter tido um caráter demasiadamente acadêmico. As discussões foram efetivamente direcionadas aos profissionais da educação, na medida em que os convidados, de modo geral, se preocuparam em dar exemplos práticos e a considerar a realidade escolar.

Na fala desse participante, percebe-se a importância de uma linguagem acessível e de uma aproximação do público, muitas vezes promovida pela experiência no assunto em debate, pelo conhecimento a respeito do tema e por uma visão de mundo menos conservadora e mais acolhedora. As perguntas realizadas, umas bem complexas, outras de verificação da opinião do/da apresentador/a do dia, expressam a interlocução, o interesse e a empatia do público, conforme disse antes, sobre o tema e sobre as problemáticas adjacentes abordadas. A participação do público durante as *lives*, também registrada no canal do GEPILIS, revela que as discussões desenvolvidas ao longo do Ciclo em muito contribuíram para a formação docente

— inicial ou continuada — bem como provocou reflexões relevantes em meio aos presentes, ainda que nem sempre estes fossem profissionais da educação.

Com relação aos comentários posteriormente encaminhados pelo público, eles podem ser classificados em agradecimentos, congratulações, informações pedidas — em sua maioria — mas também reclamações e sugestões. Geralmente, recebemos o reconhecimento do público pela iniciativa do evento e pela qualidade dos debates apresentados, o que gerou, em alguns, outras dúvidas e questionamentos a nós encaminhados, como pedido de materiais ou sugestão de textos e de autores para aprofundamento em determinados assuntos. As reclamações recebidas versavam sobre o tempo de realização dos encontros que, na visão dos que comentaram, era curto para um debate mais aprofundado.

Quanto a isso, vale registrar que o GEPILIS entendeu ser suficiente o espaço temporal de 90 (noventa) minutos de duração para cada encontro, sendo que esse tempo foi ultrapassado em alguns encontros, chegando a 120 (cento e vinte) minutos em alguns casos. Entendemos que um encontro muito longo seria mais cansativo e comprometeria a atenção e a participação dos presentes. Também recebemos críticas pontuais a um convidado que manteve uma fala crítica com relação aos aspectos políticos pertinentes ao assunto tratado, porém, na visão do criticante, apresentou “uma discussão não aprofundada com relação ao documento da BNCC, o que parecia um desconhecimento de seu texto.” A crítica avaliativa dessa natureza também é uma forma de

participação ativa e que nos leva a refletir sobre o público que participa desses momentos virtuais, um público que não vai aceitar qualquer informação, que tem sua visão de mundo e dos fenômenos sociais e com quem precisamos também aprender e melhorar nossas atuações. Muitas vezes, os espaços acadêmicos consistem em bolhas sociais que tendem a encerrar os docentes e pesquisadores em verdadeiras redomas de vidro inquebrantáveis, como se essas pessoas estivessem acima dos demais da sociedade e que teriam “autoridade” para falar de tudo para todos. Sabemos que a liberdade de expressão precisa ser condicionada, no caso dos saberes acadêmicos, a orientações teóricas, reflexões críticas e argumentações consistentes que precisam ir além das opiniões e do senso comum. Portanto, mesmo as críticas terem sido em número menor, elas foram valiosíssimas para suscitar reflexões acerca de nosso trabalho e de nosso papel social de docentes e pesquisadores.

De acordo com o questionário avaliativo que encaminhamos a 35 (trinta e cinco) pessoas, quando faltavam acontecer as duas últimas *lives*, tivemos outras informações que reforçaram as avaliações feitas através do acompanhamento sistemático das *lives* e das redes sociais do GEPILIS, bem como demonstram que o evento cumpriu seus principais objetivos iniciais, a saber: manter interlocução entre estudantes, docentes e pesquisadores a respeito de tema relevante para a sociedade e para a educação, estudar coletivamente e fomentar pesquisas a partir das discussões realizadas.

Dentre as pessoas que responderam ao instrumento,

mais de 80% (oitenta por cento) declarou que ou assistiu aos encontros fazendo anotações quanto aos aspectos mais relevantes e aprendizados realizados, ou, além disso, fez perguntas aos convidados de cada dia. Essa postura ativa desses participantes condiz com as formas de “aprender a aprender” ditas anteriormente, bem como com ações em que os sujeitos buscam operar suas mentes confrontando suas certezas diante de novas formas de olhar o mundo e os fenômenos. Sistematizar conceitos e ideias, refletir sobre outras formas de pensar e buscar, através da interlocução, do diálogo, estabelecer sentidos são formas declaradas de um aprendizado através da interação com o outro. No caso em questão, a ação virtual não foi capaz de comprometer a atitude ativa de aprendizagem.

Os itens que avaliaram a *live* como gênero acadêmico também fomentam reflexões muito interessantes quanto aos quesitos avaliados: tema, debatedor(a), mediador(a), tempo, formato e interação. Os temas foram entendidos como pertinentes, na totalidade — 92% dos respondentes — ou na maioria das vezes — 8% dos respondentes — não havendo qualquer comentário no sentido de desvalorizar alguma temática apresentada. A maioria dos respondentes (75%) avaliou positivamente a participação dos convidados, e os 25% restantes destacaram alguns comentários críticos a respeito de um debate sem aprofundamento, como disse antes, ou de terem sentido falta de conhecer mais a BNCC através do apresentador/a. Entendemos que, em alguns encontros, os/as docentes convidados/as construíram suas

falas partindo do pressuposto de que o texto do documento era de conhecimento geral, o que nem sempre foi verdadeiro.

Com relação à atuação do indivíduo mediador, responsável pela interação tanto com o/a convidado/a quanto com o público, uma expressiva quantidade de respondentes (82%) entendeu que foram atuações muito proveitosas e que ajudaram na condução das discussões. Entretanto, houve um percentual de falta de satisfação completa (18%) que declararam haver, em alguns momentos, uma necessidade de maior interação com o/a docente presente no dia, no sentido de que não seria o “momento de uma palestra, mas sim de uma *live*”. A interação no *chat* entre o “amigo invisível” e o público também foi alvo de avaliação e a maioria dos respondentes (75%) afirmou que essa atuação foi sempre satisfatória, ainda que outros 25% tenham ressaltado que, por vezes, faltou um pouco de interação, de estímulo ou de “contato” no *chat*. Essas informações retomam a importância que Vygotsky acentua para as interações sociais nos processos de aprendizagem, um fato de relevância para os novos espaços de aprendizagem que surgem na virtualidade. Ou seja, o distanciamento físico requer um uso mais ativo dos mais variados apelos sensoriais e interativos para estimular e acolher os participantes do aprendizado a distância, no sentido de fazê-los sentir que são parte da comunidade virtual e que ela precisa de sua atividade para poder fazer sentido.

O tempo e o formato do gênero *live* também revelam a necessidade de uma adaptação quanto às práticas do

ensino presencial em meio virtual. Muitos estudos afirmam que não se pode querer fazer no espaço remoto aquilo que realizamos nos espaços convencionais. Nesse sentido, 92% dos respondentes declararam que a duração de 1h30min para as *lives* é o tempo ideal para garantir uma discussão profícua, a atenção e a participação de todos e de todas, devendo haver um controle individual do tempo de fala de cada um dos participantes para que não haja um domínio dos turnos de fala restrito a poucos. Apenas 8% consideraram esse tempo total como sendo insuficiente para a realização da atividade. Lembramos aqui que, em situação presencial, revezamos nossas atenções entre a pessoa que faz uma exposição e o entorno do momento de aprendizagem e esse entorno, no ambiente virtual, restringe-se ao *chat* ou a outras atividades paralelas, que podem comprometer a atenção dos participantes com bastante facilidade. Assim, o tempo precisa ser utilizado de forma a recobrar a atenção de todos e de todas constantemente, sem que haja um longo período de falas ininterruptas. Essa afirmação reforça o resultado da avaliação do formato das *lives*, na qual a maioria (73%) disse preferir uma alternância constante entre perguntas e respostas, enquanto um grupo menor (17%) prefere que haja um breve momento explanatório também. No entanto, há um consenso de que não agrada o fato de escutar uma fala contínua sem interações, ainda mais se for por um longo período de tempo. Lembramos que o gênero palestra pode até ser transmitido por meio de áudio e vídeo, mas que o gênero *live* sugere a interação através do debate, uma

apresentação do tema associada aos questionamentos, quer do mediador, quer do público presente, dando os direcionamentos para a fala da pessoa convidada.

Por fim, a avaliação final dos respondentes aponta para uma vontade de que o gênero *live* continue a ser ofertado como possibilidade educacional, mesmo depois de vencida a pandemia (92%), ficando apenas 8% contrários a essa proposta. A ação do GEPILIS não só atendeu às expectativas dos membros do grupo em estudar aspectos ligados à formação docente, como preencheu um vazio provocado pelo afastamento involuntário ao qual todos fomos submetidos. Não será possível avaliar o alcance dessa ação em sua totalidade, dados os aspectos subjetivos que foram afetados, mas nem sempre expressos, como a fala de uma participante da avaliação:

Que não soe como piegas. Mas as Lives do Gepilis me ajudaram a passar esse momento tão cruel da Pandemia vendo o lado positivo das coisas. As temáticas, mesmo as que eu pensava não ter afinidade, foram excelentes.

Antes de afastar as pessoas, as tecnologias podem sim ser meios de aproximação e de troca. Percebe-se que, em meio à sociedade da tecnologia e aos estímulos dos recursos tecnológicos, a pedagogia dos multiletramentos, para além de consistirem em um desafio a ser enfrentado, é um estímulo para que novas possibilidades de promoção da educação como prática da autonomia e da liberdade

sejam fomentadas pela universidade brasileira. Os receios, ainda que legítimos, não podem ser impedimentos para um caminho vasto a ser seguido, mas sim força motriz para que sejam os/as educadores a ocuparem os espaços cibernéticos da produção do conhecimento e da partilha de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 impôs a todos e a todas uma dura realidade de isolamento, tensões e necessárias reinvenções para que o exercício docente, como política de acolhimento e de formação dos/das estudantes, pudesse ser realizado de alguma forma. O medo do desconhecido, o incômodo do novo lugar docente, a inabilidade tecnológica, a desconfiança, o preconceito e a ignorância e toda a sorte de fantasmas, em alguma medida, afetaram a classe docente e a nós do GEPILIS. Após os sustos iniciais com a doença e com o descaso governamental, entendemos que seria melhor enfrentarmos nossas inseguranças e tentar oferecer alguma partilha aos/às estudantes e companheiros/as de luta na Educação. Foi assim inventado o I Ciclo de Estudos Virtuais do Grupo, materializado em encontros semanais, realizados através de plataformas digitais, abordando o estudo da Base Nacional Comum Curricular em suas interfaces com diversas áreas do saber, com modalidades de ensino e com questões sociais vigentes. Do medo à

surpresa, o evento trouxe resultados muito positivos para o GEPILIS, quer do ponto de vista acadêmico, quer do ponto de vista social, ou ainda no que tange aos afetos e às partilhas promovidas. Aprendemos todos e todas, e crescemos muito, experienciando o exercício investigativo e docente e, principalmente, negando uma postura omissa ou covarde diante dos desafios impostos, agindo radicalmente em oposição aos norteamentos políticos nacionais, inclusive no âmbito educacional. Se há resistência na luta por uma Educação de qualidade, o GEPILIS tem existido e resistido nessa contenda.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARAÚJO, I. H. L., FILHO, G. J. L., 2005. **Comunidades virtuais de aprendizagem**: novas dinâmicas de aprendizagem exigem novas formas de avaliação. Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – Juiz de Fora, Brasil.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 2007.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 26. ed. São Paulo: Graal, 1997.

CURY, Augusto Jorge. Nunca desista dos seus sonhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LÉVY, Pierre. Tecnologias da Inteligencia: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Político**. A perspectiva do legislativo. Brasília, Camara dos Deputados: edições Câmara, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios .5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**. Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PAQUAY, Léopold, Philipe Perrenouud, Marguerite Altett, Èvelyne Charlier. Formando Profissionais; trad. Fátima e Eunice Gruman 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Conceitos e fundamentos**. Florianópolis: EDUFSC, 2007
SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo, 1989.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V.M.F.(Org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43

Por um conceito mais amplo de educação: saberes de boca ao ouvido em Guiné-Bissau

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre⁶²

Nembali Mané⁶³

INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve presente em todas as sociedades humanas desde tempos remotos. Contudo, a tradição escolar ocidental delimitou, em termos práticos, o conceito de educação ao processo em que um mestre transmite um conjunto de conhecimentos a um aprendiz, que passivamente o absorve. Esse conhecimento é preconizado por um “currículo” oficial, que legitima aquilo que “pode ser ensinado”. Frequentemente, tornam-se saberes legítimos de serem transmitidos aqueles que veiculam a versão hegemônica da história e que contribuem para a manutenção do *status quo*.

⁶² Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Instituto de Humanidades e Letras/ Curso de Letras, campus dos Malês, São Francisco do Conde (BA /Brasil). GEPILIS. sabrinabalsalobre@unilab.edu.br

⁶³ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Instituto de Humanidades e Letras/ Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, campus dos Malês, São Francisco do Conde (BA /Brasil). GEPILIS. manembali@aluno.unilab.edu.br

Desse modo, saberes ancestrais tendem a ser silenciados, bem como suas metodologias de ensino, amplamente aliençadas na tradição oral.

Assim, ao associar educação apenas com a educação escolar, restringe-se a ação de educar apenas àquela que ocorre no espaço escolar ou em espaços formais, em que um professor academicamente formado transmite conteúdos a alunos tidos como receptores passivos. No entanto, a ação de educar é algo bem mais complexo, pois abrange toda a sociedade humana, independentemente da época, da localidade, da geração, da cor da pele, da classe social e do gênero de estudantes e mestres. Enfim, ela acontece em diversos espaços e tempos.

A partir dessa lógica, em um mundo formado por sociedades, e as sociedades sendo construídas por diferentes povos — distintos em cultura, línguas e crenças —, a concepção sobre modelos de educação vai se tornando paulatinamente mais complexa. Diante disso, educação é um processo de inserção social e de ensino acerca da concepção de mundo às gerações vindouras. Logo, ela ocorre no modelo que cada povo acredita ser o melhor. Por isso, a complexidade de se universalizar um modelo educativo é enorme, pois cada sociedade adota o modelo ideal que corresponda às suas realidades e que coadune com o seu modo de vida. Brandão, (1995, p. 9-10), acerca dessa lógica educacional, assevera:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos

que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Ao se tratar de educação, de modo geral, isso nos leva a perceber que a “[...] escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1995, p. 9). Esse antropólogo acrescenta:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-se-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO 1995, p. 7).

Portanto, independentemente do tipo, seja escolar ou não escolar, todos nós passamos pela educação, pois ela acontece em diversos lugares e momentos e é atravessada por diferentes atores sociais. Pensando nessa lógica, realmente é possível testemunhar que cada um/a passou

por um mestre/a de instrução que ensina as regras de vida a partir da concepção da educação no espaço em que vive.

Com um propósito de estabelecer um olhar mais amplo para a educação, esse artigo se propõe a revisitar o passado das sociedades tradicionais africanas, a fim de compreender como se dão as práticas educativas, que ainda hoje são transmitidas de boca aos ouvidos em Guiné-Bissau. Assim sendo, valorizando a educação veiculada pela tradição oral, os provérbios e os contos guineenses, particularmente da etnia mandinga, serão aqui apresentados, bem como os importantes valores morais e educativos a eles associados.

Desse modo, ao ampliarmos o conceito de educação, particularmente considerando a realidade de Guiné-Bissau, partimos de uma premissa decolonial para estabelecermos o debate. Ao compreendermos *decolonialidade* (QUIJANO, 2005) como as lutas epistemológicas que têm sido travadas pelos países ex-coloniais e/ou subalternizados, a fim de conquistarem suas independências simbólicas, estéticas, culturais etc., advogamos no sentido de que essas práticas de ensino tradicionais veiculadas pela oralidade precisam, cada vez mais, dialogar com os modelos “oficiais” de educação, a fim de que os/as estudantes tenham sua diversidade cultural e linguística legitimada pelo aparato institucional escolar.

Aprendizados em comuna: educação tradicional em África

Nessa era contemporânea, a educação se associa mais com o espaço escolar, contudo, nem todas as sociedades

empregam (exclusivamente) esse modelo. Um exemplo concreto são as sociedades tradicionais africanas, nas quais ter acesso à educação significa adquirir conhecimentos e normas comportamentais e de convivência social, que são obtidos através da sua integração na comunidade, no grupo familiar, em grupos de trabalho, nas cerimônias de iniciação, no momentos de se escutar histórias e contos dos mais velhos etc. Portanto, a partir da interação comunal entre os anciãos e os mais novos se dá a educação africana baseada na tradição oral. Para Sané (2018, p. 57-58):

Antes da colonização, ter acesso à educação significava adquirir conhecimentos e normas de comportamento, como acontecia em qualquer sociedade humana. Assim, através de sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade, participando dos trabalhos de campo, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias e aos cultos, as crianças e os jovens adquiriam, gradualmente, os conhecimentos necessários à sua integração e habilidades para produzir e sobreviver, de acordo com as normas de comportamento e os valores imprescindíveis à vida consagrados, valorizando os hábitos e os costumes característicos da cultura local.

Com a chegada dos primeiros antropólogos às sociedades não ocidentais, foram identificadas práticas culturais, cerimônias rituais e outras formas de convivências huma-

nas desses povos. Entretanto, é interessante constatar que nenhum desses profissionais associava, no passado, essas práticas comunitárias ao conceito de educação, tendo em conta que a noção que eles tinham de educação eurocentrada era muito diferente do que era praticado nessas sociedades. Conforme Brandão (1995):

Quando os antropólogos do começo do século saíram pelo mundo pesquisando “culturas primitivas” de sociedades tribais das Américas, da Ásia, da África e da Oceania, eles aprenderam a descrever com rigor praticamente todos os recantos da vida destas sociedades e culturas. No entanto, quase nenhum deles usa a palavra educação, embora quase todos, de uma forma ou de outra, descrevam relações cotidianas ou cerimônias rituais em que crianças aprendem e jovens são solenemente admitidos no mundo dos adultos. (BRANDÃO, 1995, p. 16-17).

Esse mesmo entendimento continua a ser visto na sociedade contemporânea, na qual se conecta a ideia ou a palavra educação diretamente com a presença da instituição escolar bem estruturada e bem formalizada, que tem o professor como orientador. Assim, as outras formas de ensino e de aprendizagem continuam sendo deslegitimadas enquanto possibilidades de educação, devido a uma suposta falta de sistematização dos saberes. Buscando romper com as barreiras conceituais conferidas à educação, Brandão (1995, p. 10-11) destaca:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Com esse olhar mais amplo, a educação passa a ser uma ferramenta de inserção social, a partir da qual cada indivíduo vai ser educado e moldado para a convivência na sociedade em que vive. É, nesse panorama, que se defende a sua abrangência e peculiaridade, ou seja, pessoas que nascem em zonas urbanas são educadas de formas diferentes daquelas nascidas em zonas rurais, numa família camponesa, por exemplo. No entanto, nenhuma forma de se educar é mais importante ou superior a outra, pois, ao seu modo, contribui-se para a inserção social dos membros mais novos daquela comunidade.

Nesse contexto, a educação tradicional africana baseia-se em fortalecer laços de amizade e de solidariedade entre os povos. De acordo com Sobunfu Somé — professora, escritora, ativista de Burkina Fasso — (2002, p. 68), a comunhão e solidariedade entre os povos africanos começa desde a infância, em que se considera que “as crianças não pertencem completamente aos pais que lhes dão luz; mas aquelas usaram o corpo de seus pais para chegar, mas pertencem à comunidade”. Dessa forma, depois da sua chegada, elas passam a pertencer a toda comunidade. Assim sendo, a sua educação também é de responsabilidade de todos, como forma de inserir a criança num ambiente solidário, no qual os anciões já viviam.

Para estabelecer as possíveis diferenças entre o modo de vida ocidental e o contexto africano, Somé (2002) partiu de relatos de sua própria experiência por ter vivenciado em ambas as sociedades. Segundo a autora, na sociedade africana, a convivência é comunal e há total colaboração em vários domínios, como nos trabalhos do campo e entre outras atividades. Nessa sociedade, viver sozinho é associado a algo esquisito ou a doença, como defende a filosofia ubuntu “eu sou porque nós somos”. Desse modo, as decisões são tomadas em conjunto, principalmente no que se refere a casamento. A título de exemplo, ela ilustrou que grande parte da decisão tomada na cerimônia de casamento, assim como em possíveis divórcios, não depende exclusivamente da noiva e do noivo, no entanto, diz respeito à comunidade. Assim, esse fato demonstra uma grande ligação e dependência comunitária.

Nessa perspectiva, a autora destacou que, quando vivia nos Estados Unidos da América, morava com uma amiga num apartamento. Ao explicar à sua mãe que moravam duas pessoas num grande apartamento, a mãe considerou ser uma coisa ridícula e ficou muito preocupada com a filha, pois ela achou que a filha estava vivendo numa localidade onde não receberia o abraço da comunidade, fundamental ao contexto africano. Na lógica ocidental, pois, a vivência seria “*cada qual por si Deus por todos*” (SOMÉ, 2002) (grifos nossos).

Na obra desta africanista intitulada *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de se relacionar* (2002), a criação das crianças é destacada:

Quando você tem um filho, por exemplo, não é só seu, é filho da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela criança. Qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Se a outra mulher tiver um bebê, ela pode dar de mamar a qualquer criança. Não há o menor problema (SOMÉ, 2002, p. 42).

Ela ainda partilha sua experiência em chamar qualquer *velho* da sua aldeia de “papai”, assim como em chamar colegas de sua mãe de “mamãe” sem nenhum constrangimento. De igual modo, as mães fazem o mesmo gesto com os/as colegas dos/as seus/suas filhos/as, chamando-os de “filho” ou de “filha”, e toda criança se sente muito à vontade em qualquer casa. Assim, aprende-se a viver em coletividade

e em solidariedade com as outras pessoas na comunidade. Com isso, a autora destaca que “o objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem espaço para contribuir” (SOMÉ, 2002, p.35). Nesse sentido, vale a pena ressaltar que a comunidade tradicional africana se assenta na troca/compartilhamento de conhecimento, de modo que cada um contribui com aquilo que sabe mais e apreende o que conhece menos.

Portanto, a educação tradicional africana objetiva instruir as gerações mais novas acerca da forma de se inserir na sociedade em que vivem e promover uma grande solidariedade entre diferentes comunidades e aldeias. Entretanto, esse espírito de dependência recíproca comunal do povo africano do período pré-colonial foi comprometido parcialmente com a chegada dos europeus a esse continente.

Tendo em vista os aspectos acima referidos, é possível frisar que a inexistência da instituição escolar formal na sociedade pré-colonial africana não significava a ausência de processos de ensino e de aprendizagem, pois essa prática acontecia por meio da transmissão oral, que é subalternizada pela cultura escrita europeia (SANÉ 2018; CÁ, 2000).

Tradição oral: transmissão de saberes de boca ao ouvido

Segundo Cá (2011), a oralidade constitui um fator muito importante no que cerne à preservação das tradições ances-

trais. Na sociedade tradicional africana, a educação decorre em torno da oralidade. É por meio dela que os mais velhos contavam as histórias, os contos, os provérbios, realizavam as cerimônias de iniciações e alguns ensinamentos das práticas ancestrais às gerações mais novas. Assim, em conformidade com Amadou Hampâté Bá (2013, p. 175-176):

O fato de nunca ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura. Como diria muito mais tarde meu mestre Tierno Bokar: ‘A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Similarmente, a oralidade vai para além desses ensinamentos acima mencionados. Em muitas sociedades africanas, até no período contemporâneo, é possível encontrar pessoas a acordar os pactos formais através da oralidade. Como no caso da sociedade guineense, é frequente ver os mais velhos dizerem “dei a minha fala”, que já simboliza um acordo formal entre as partes. Portanto, nessa perspectiva, a fala representa elemento de honra que deve ser respeitado — e, geralmente, é de fato respeitado.

No que diz respeito à educação da criança, a oralidade desempenha um papel preponderante nesse domínio. A

partir desse panorama, os contos, provérbios e histórias contadas pelos mais velhos estão carregados de valores morais e educativos, principalmente de lições morais que ajudam as gerações mais novas a ter uma convivência saudável com os mais velhos. Ademais, os pactos de casamentos tradicionais são acordados por vias orais, sem nenhum documento assinado. Adicionalmente, esse fato acontece nos convênios comerciais, como no caso de dívida. No entanto, isso não significa que essas sociedades não haviam desenvolvido algumas formas de escrita. Contrariamente, vários povos africanos possuíam diferentes formas de grafia, conforme Asúa Altuna (1993) apud Cá (2008, 22-23) assevera:

A África negra conheceu alguns sistemas de escrita, e certas etnias usaram expressões gráficas. Os Mandingas, Dagão, Bambara e Bozo, entre outras, empregaram uma gama muito variada de sinais. Aos bambara iniciados ensinaram 264 sinais-figuras básicos. Os homens do Dagão lançaram mão de um sistema semelhante de sinais, formando 22 grupos, cada qual contendo 12 expressões [...].

Localizavam-se na África ocidental os grupos ayami e haussa, havendo muitas obras escritas em swahili, haus, peul kanuri, núbio e haussa. A literatura swahili continha crônicas, obras históricas, poesias e conhecimentos da teologia muçulmana.

Os Vai da Libéria inventaram um tipo de escrita com desenhos-figuras, aos quais logo depois imprimiram um valor fonético, e a

escrita passou a ser silábica. Os Bassas da Serra Leoa tiveram seu sistema de escrita inventado por um negro repatriado da América, e o dos Mandes também se deveu a um negro, Kisuna Kamala, que convencionou um sistema silábico no qual as vogais eram representadas por pontos colocados debaixo das consoantes. Uma sociedade secreta localizada ao sul da Nigéria inventou uma escrita simbólica, chamada Nsibidi e Njoya. O chefe *bamun* dos Camarões criou outra, que permaneceu desconhecida e por meio da qual redigiram as histórias do povo e dos seus chefes.

Diante disso, o fenômeno da escrita se mostra relevante em África, no que diz respeito à civilização mundial, pois antes da chegada dos invasores ao continente já havia alguns sinais de escrita. Esse foi o caso do antigo Egito (*kemet*), onde foi desenvolvida uma escrita denominada hieroglífica, cujo destaque é reconhecido pela civilização egípcia e pelo mundo (DIOP, 1974).

Muito embora a escrita seja reconhecida como intrinsecamente pertencente ao contexto africano, a partir de agora, haverá destaque a práticas educacionais que tradicionalmente ocorrem via oralidade. Desse modo, a Guiné-Bissau — um país da Costa Ocidental Africana que diretamente vivenciou as agruras da invasão portuguesa — será o país privilegiado para esse debate. Assim sendo, provérbios e contos guineenses serão aqui reproduzidos, bem como seu

conteúdo educativo. Com uma finalidade ilustrativa, mais particularmente a ênfase recairá sobre um dos grupos étnicos guineenses, os mandingas.

Transmissão de saberes profundos: os provérbios

Particularmente, no que se refere aos provérbios, nota-se que eles estão carregados de valores de conduta e de caráter que são almejados para se educar as crianças. Eles são usados para ajudar nas reflexões em processos educativos, principalmente para conferir conselhos em diversas áreas, tais como: relações humanas, relações com o meio ambiente, com os animais, valor de trabalho, desvantagem em se menosprezar os outros, vantagem em se respeitar os mais velhos, importância da união na comunidade, importância de paciência, valor do tempo, amizade, honestidade etc... Acerca dos provérbios, Mendes (2019) destaca que:

Eles carregam valores comportamentais e atitudinais que são desejáveis para transmitir às crianças. Os provérbios são usados com mais frequências quando se trata de aconselhar uma criança. O seu teor abrange campos muitos variados da vida social do grupo: amizade, aparência honestidade, polidez, solidariedade, ajuda mútua casamento, trabalho etc. (MUNGALA, 1982 apud MENDES, 2019, p. 37).

De acordo com o mesmo autor, os provérbios dispõem de grande valor didático, pois eles proporcionam conhecimentos e valores que preparam os homens conforme os padrões educacionais que a sociedade almeja e que possam integrá-los melhor na comunidade (IBIDEM, 2019). Com um propósito ilustrativo, a fim de evidenciar como a etnia mandinga — um dos grupos étnicos que compõe a diversidade cultural em Guiné-Bissau — transmite seus princípios educativos aos mais jovens, seguem alguns provérbios e suas possibilidades interpretativas⁶⁴:

Keba manké halla ti bari anim halla meta nhocan né.

Garandi i ka Deus, mas i tarda ku Deus.

Grande não é Deus, mas demorou com Deus.

A partir desse provérbio, os mais velhos explicam aos mais jovens que os anciãos da comunidade não são Deuses, porém, pelos anos de vida, passaram mais tempo com Ele e se tornaram como Ele. Este provérbio ressalta a importância e os valores que os mais velhos possuem na sociedade guineense e exalta as suas habilidades em resoluções de problemas. Na tradição mandinga, um ancião em casa representa uma benção à família, pois se considera

⁶⁴ É importante destacar que os provérbios aqui veiculados são provenientes da memória de um dos autores deste estudo, o qual é pertencente ao grupo étnico mandinga. Ademais, ressalta-se o fato de que se optou por primeiro mencionar o provérbio em sua língua de origem (língua mandinga), a fim de que se preservem suas características sonoras originais, para posteriormente seguir as traduções em língua guineense e, por fim, em língua portuguesa.

que todos os problemas e as dificuldades que viriam para a *corda*⁶⁵ encontrarão solução.

Keba mu borolete.

Grandi i mesinho.

Grande é remédio.

Seguindo a mesma lógica do provérbio anterior, em “Keba mu borolete”, os mais velhos são entendidos socialmente como se fossem um remédio. Isso se dá em função de que eles sempre têm facilidade em resolver problemas de diversas ordens na comunidade, como por exemplo: eles são considerados responsáveis pela cura, pela fertilização da terra, pela resolução dos conflitos e, por tudo isso, merecem todo respeito da comunidade. Portanto, o provérbio em questão demonstra que os mais velhos, independentemente do gênero, são realmente remédios, porque resolvem dilemas de várias ordens.

⁶⁵ É uma denominação mandinga referente ao conjunto de casas que se encontram próximas e que pertencem a uma família (no caso, a uma família alargada). Cada *cordato* é coordenado por um velho, de modo que todas as atividades são feitas em coletividade, tanto nas lavouras como nos momentos das refeições. Destaca-se o fato de que, em algumas *cordas*, pode habitar mais de cinquenta pessoas. A convivência nestas localidades é baseada em união, em solidariedade e em coletividade. Entretanto, é preciso salientar que esse modo de organização social coletiva e solidária tem sofrido o impacto da ocidentalização e do capitalismo, de modo a perder paulatinamente espaço no seio da sociedade mandinga e guineense.

Keba sitô aka damindjé dindin lotô abuka djedjé.

*Garandi sintado nunde kita odja, minino di pé kata
consigui odja lá.*

Grande sentado onde consegue enxergar, o menino de pé não consegue enxergar lá.

A distância que um velho/a pode enxergar sentado, os/as mais novo/as, mesmo estando em pé, não a atinge. Este provérbio reporta a uma ampla experiência de vida que os mais velhos possuem. Ademais, enfatiza que, por mais que os adolescentes e jovens tenham experiência de vida, não é possível compará-la com a dos anciãos, dada sua ampla visão de mundo e poder de fazer análises profundas, tanto da natureza, como da sociedade de forma geral.

Dokuó lom moute.

Trabadju ki pecadur.

Trabalho é que o homem.

Este provérbio enfatiza a importância do trabalho. Para os mais velhos do grupo mandinga, o homem se torna completo quando trabalha para sua sobrevivência. Ademais, o trabalho o afasta dos atos ilícitos que possam levá-lo a machucar as outras pessoas da comunidade. Portanto, um homem trabalhando consegue integrar-se sem problemas na sociedade.

Nim kurtu funtun ié ló tuié i fanan ié sió tú aié.

Si calça bedju dissau firma abo tambim dissal sinta.

Se a calça velha deixou-lhe ficar de pé, você também a deixa sentar.

Este provérbio tradicional do grupo étnico mandinga enfatiza a tolerância e assevera sobre não abusar da boa vontade alheia. Nesse sentido, quando alguém lhe respeita, é importante retribuir, não importando a classe social das pessoas. Desse modo, esse provérbio transmite um ensinamento sobre o respeito mútuo como forma de garantir uma boa convivência social.

Konkotó djani ibafolaié i bulo kú afaie i bulo bula.

Kinki sta ku fome artis di bu falal laba mon falal pui mon.

Quem está com fome, ao invés de dizer lhe lave a mão, diga lhe ponha a mão.

Este provérbio representa a solidariedade com uma pessoa necessitada, pois ele defende que, quando uma pessoa apresenta uma necessidade urgente, ela merece ser atendida e a sua preocupação ser resolvida com agilidade, sem demora, sem que se criem entraves. Na comunidade, a preocupação de uma pessoa é de toda a comunidade. Em outras palavras, o ideal de solidariedade é o que define a convivência. Portanto, em uma vida comunitária, não deveria haver burocracias que criam impedimentos em se prestar socorro aos necessitados.

Bantau niya tudje fó aia sulou bula autou ka koleialé.

Polom si bu dissal toki i bissa raiz ita cansado rinca.

Se deixar poilão⁶⁶ até baixar as suas raízes, torna difícil de arrancá-lo do chão.

O provérbio acima destaca a importância da educação das crianças. Por meio dele, defende-se a lógica de que as crianças devem ser educadas e orientadas muito cedo, antes de se tornarem adultos — quando, dificilmente, conseguiríamos adequá-los à realidade social. Isso poderá trazer consequências para a família e para a sociedade em geral, porque as crianças pertencem a toda comunidade e, posteriormente, ela será um adulto e finalmente um ancião. Caso não tenha sido educado, na base do princípio da comunidade, a sua influência recairá às futuras gerações, independentemente da família.

Educar, nesse contexto em questão, é de grande responsabilidade, tanto para os pais, como para toda a comunidade em geral. A forma como as crianças se comportam é monitorada por toda a comunidade. Assim sendo, uma criança que não respeita os mais velhos é denominada de “mal educada”. Essa qualificação atribuída transcende as crianças, alcançando inclusive seus pais, porque quando a um menino é dado tal nome (no sentido de adjetivo, característica, apelido) significa que herdou dos próprio pais — fato que nenhum pai gostaria de ouvir em relação aos filhos.

Teram doiata bari aka bantau borin né.

Mantchado piquinino ma ita bati polon.

Manchado é pequeno, consegue derrubar poilão.

⁶⁶ Grande árvore muito comum em Guiné-Bissau.

O provérbio acima serve para encorajar e dar autoestima aos mais novos com relação aos atos que suscitam medo. Não se deve ter medo enquanto há, por perto, pessoas mais velhas com experiência, na medida em que, para muitos povos da Guiné-Bissau, o tamanho não deve ser razão de intimidação e de malcriação. Ademais, é importante saber que o apoio moral dos mais velhos influencia significativamente na vitória dos mais novos, pois são os herdeiros e continuadores do clã.

Sabarla ka aforou ulule.

Sufridur ta padi fidalgo.

O sofredor sempre dá à luz um filho fidalgo.

Este provérbio é muito comum entre os guineenses. Por meio dele, os jovens da comunidade são incentivados à prática da tolerância, do perdão. De acordo com esse ensinamento, quem sofre sai vitorioso no final da cena.

Eis alguns provérbios guineenses que são frequentemente usados no ato de educar. Eles são transmitidos da boca do mais velhos aos ouvidos dos mais jovens da comunidade mandinga. Naturalmente, cada grupo étnico possui seus próprios provérbios, que amparam a transmissão de saberes, amplamente adquiridos por meio da convivência com os mais velhos. Cada um desses provérbios não têm uma única interpretação e podem ser explicados de diferentes formas, conforme o entendimento de cada um, ou seja, em conformidade com o fim que se pretende usar em dado contexto.

Educação nas noites guineenses: os contos

Os contos, de modo análogo aos provérbios, têm grande valor educacional na sociedade guineense. Em uma concepção mais ampla, eles servem de diversão, ao mesmo tempo em que transmitem um conjunto de princípios educativos que abrangem questões comportamentais, éticas e morais, as quais regulam a convivência na sociedade. Assim, por meio dos contos, expressam-se diferentes tipos de ensinamentos: “Os contos são ensinados às crianças à noite, em volta do fogo, e isto porque o dia é reservado para várias obras. Seu teor muito rico e variado afeta ao mesmo tempo várias áreas de conhecimentos: linguagem, zoologia, psicologia, moralidade” (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019, p. 37).

Através dos contos, as crianças conseguem entender e respeitar os diferentes relacionamentos estabelecidos no interior da comunidade e dar o devido valor ao meio ambiente que as rodeia. Isso ocorre em função de que o principal objetivo dos contos é o de deixar uma reflexão acerca da vida e do ambiente familiar aos mais novos. “Os contos desempenham, assim, um papel tanto formador (dão à criança uma certa quantidade de conhecimento sobre o seu ambiente físico e social) como moralizante, geralmente mostra à criança como o mal é punido e aquilo que é bom é recompensado” (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019, p. 37).

Geralmente, os contos são proferidos por uma mulher velha, em encontros que albergam todas as crianças que

moram ao redor da casa daquela avó. Esses encontros acontecem em noites de luar ou a volta da fogueira no período das colheitas. Como anteriormente não havia televisões, essa sessão de conto tornou-se uma das formas de fazer as crianças se divertirem à noite. Assim sendo, esse momento de aprendizagem acontecia por volta de 19 ou 20 horas — ou melhor dizendo, depois de jantar. Nessa ocasião, todas as crianças juntavam-se imediatamente na varanda da avó para mais uma oportunidade de aprendizado. Assim, nesses encontros, dificilmente constatava-se ausência ou atraso das crianças, pois ninguém gostaria de perder o conto da noite.

As histórias contadas durante o *djumbai*⁶⁷ são de extrema importância às crianças e estão dotadas de valores morais e pedagógicos. Nesse contexto, elas estimulam as crianças a ficarem muito atentas, sem para isso chamar-lhes

⁶⁷ *Djumbai* é uma palavra do crioulo da Guiné-Bissau utilizada para descrever *convívio, encontro de pessoas, troca de ideias e pensamentos, conversas*. É um “estar” inteiro, estar com, estar ali, estar com as pessoas, nelas, e deixar que elas estejam em nós. Ouvir e falar. Estar em silêncio também. É **estar**. Esse estar onde somos nos outros e os outros são em nós. Sem a poesia da expressão; apenas a naturalidade da companhia dos que comungam num mesmo espaço do mundo.

Nenhum guineense te explicará este termo com tantas palavras. Porque foi assim que cresceram: em *djumbais* de alpendres onde todas as casas são tuas, em sombras de cajueiros que amenizam o calor tórrido. É onde a vida acontece e se aprende, sem saberes que a vida está a acontecer, sem consciência dos ensinamentos. É permanecer nos momentos e partilhá-los.” (Disponível em <http://utopianapalmadamao.blogspot.com/2013/08/djumbai.html>. Acesso em: 07 set. 2020).

a sua atenção. Ao amanhecer, todas as crianças conseguem reportar facilmente os conteúdos da história abordada na noite anterior, uma vez que elas prestam muita atenção para não perder um só detalhe.

Os contos proporcionam a capacidade de reflexão nos mais novos, pois, através das histórias contadas, as crianças conseguem raciocinar para saber como é que aquela história conseguiria se encaixar em sua vida quotidiana. Em outras palavras, as crianças são levadas a compreender de que forma os ensinamentos bons que o conto reporta podem ser postos em prática e, por sua vez, de que maneira a imoralidade e maus comportamentos podem ser evitados para melhorar a convivência comunal e aumentar o espírito de solidariedade.

Diferentemente da educação escolar, esse espaço de aprendizagem não precisava de apoio dos pais para levar ou incentivar/forçar as crianças a irem adquirir conhecimento. Ao contrário, o espaço e o ambiente em si conseguiam incentivá-las sem nenhuma pressão. Portanto, elas iam livremente e ficavam muito concentradas sem nenhum esforço da contadora da história. Contudo, com a globalização — ou, melhor dizendo, com a ocidentalização —, esses riquíssimos valores educacionais começam a ser abandonados em algumas partes da Guiné-Bissau, como nos centros urbanos, em favor dos conhecimentos hegemônicos que passam a dominar os currículos escolares.

A fim de exemplificar uma dessas histórias, que tradicionalmente eram contadas sob a luz do luar, segue o conto *O rei e o jovem viajante*. Convém destacar que a sua transcrição é proveniente da memória de um dos

pesquisadores deste trabalho científico. Em sua infância, ele era um dos garotos que, de forma entusiasmada, reunia-se aos seus companheiros em idade para ouvirem histórias de uma avó. Como uma tela de cinema em sua memória, ele pode se reportar ao dia em que ouviu este conto e apreendeu os ensinamentos a partir dele — esses ensinamentos o acompanham ao longo de toda a sua vida e de sua constituição identitária.

O rei e o jovem viajante

Era uma vez um rapaz que vivia com os pais desde a infância, sem nunca ter saído de sua terra e nem ter frequentado a escola. Um dia, o seu pai decidiu que ia mandá-lo para ler/aprender, mas este processo de aprendizagem, segundo o pai, deveria durar três dias. O filho ficou estranhando... Então, perguntou ao pai: “como é possível aprender tanto numa duração de apenas três dias?”

Em resposta, o pai ordenou: “filho, é o que eu disse! Antes de dormir, arruma a sua mala. Amanhã pela manhã cedinho vais”. O filho obedeceu. Ao primeiro canto do galo, o pai já estava esperando para se despedir e disse: “siga a direção do sol e encontre a cidade onde mora o sábio. Ao chegar, diga que eu lhe mandei para estudar”.

O filho fez conforme a recomendação do pai. Ao chegar na casa do sábio, contou a razão da sua chegada. O mestre disse: “Não tem problema. Vais dormir até o amanhecer”.

No dia seguinte, o sábio disse ao jovem: “Eu sei por que o seu pai lhe mandou e tenho certeza de que vamos terminar na data prevista. Vais aprender aquilo que precisa para sobreviver”.

No primeiro dia de aula, o sábio disse ao jovem: “Quando for atribuída responsabilidade a você, não a recuse”. E terminou: “Para hoje, é tudo. Daremos seguimento amanhã”.

No segundo dia da aula, o mestre lhe disse: “Se não fizeres nada, nada vai acontecer contigo, ou seja, quem não deve não teme”.

No terceiro e último dia, o mestre disse: “Por mais que estejas com pressa, quando alguém lhe chamar, pare e ouça o que essa pessoa lhe tem a dizer. Desta forma, termina o seu ciclo de aprendizados. Agora, podes voltar para casa do seu pai, uma vez que já tens conhecimentos suficientes para viver em qualquer lugar”.

O jovem voltou e contou ao seu pai sobre o que foi ensinado. O pai ficou muito contente e disse ao filho: “Agora estás pronto para conhecer o mundo”. O filho ficou alguns dias com o pai, mas depois decidiu se despedir e ir conhecer outros lugares. O pai respondeu: “Para mim, não tem problema. Eu já fiz a minha parte: mandei-lhe estudar”.

O jovem se levantou cedo e disse: “Estou pronto”. O pai derramou água na porta e asseverou: “Não se esquece do que aprendeu”. O filho respondeu: “Não vou esquecer”. E foi embora, até que chegou na fronteira entre o seu e o reino vizinho. Neste reino, os hóspedes não são sempre bem-vindos. Quando chegou, foi levado para o Palácio do rei. O

rei olhou e gostou do jovem, disse-lhe: “Vais ficar na minha casa”. O jovem aceitou o convite.

Este rei tinha três mulheres e nenhum filho. Cada dia que passava, o rei ficava mais impressionado com o jovem, foi gostando dele cada vez mais. Entretanto, esta atitude do rei não contentou o seu povo. Convocaram uma reunião para chamar a atenção ao rei: “Este jovem pode ser um perigo ao reino”. Ao que o rei respondeu: “Vou assumir qualquer consequência”. Um dia, o rei decidiu viajar e chamou o jovem: “Quero que se responsabilize pelo meu reino em minha ausência”. O jovem ficou sem palavras. O rei disse: “Vais dormir. Amanhã, terminaremos a nossa conversa”.

O jovem ficou preocupado, mas concordou e foi se deitar. Em verdade, não conseguiu dormir durante toda a noite pensando na proposta do rei. No entanto, ainda na madrugada, o jovem se lembrou da lição do seu mestre: “Quando lhe for atribuída uma responsabilidade, não a recuse”. Depois de amanhecer, foi até o rei e disse-lhe: “Aceito a sua proposta. Pode me deixar com o seu reino. Vou cuidar dele”. O rei ficou muito satisfeito. Então, convocou uma reunião para informar ao povo de que o jovem seria seu representante em sua ausência.

O povo nunca tinha gostado do jovem, principalmente agora como seu representante. Contudo, não podiam reclamar a decisão do rei. Foi aí que decidiram convocar uma reunião, na qual criariam estratégias para trair o jovem e o rei seria obrigado a matá-lo. Concordaram, então, que a única forma de fazer o rei desacreditar do jovem seria

envolvê-lo com uma de suas esposas. O povo falou com as esposas do rei e elas concordaram com o plano!

No primeiro dia de tentativa, a dona da casa foi até o rapaz e lhe disse: “Venho dormir contigo. Como és o nosso responsável, então podes tomar o lugar do rei”. O jovem respondeu: “Não posso. Este não foi o meu combinado com o rei”. A mulher insistiu até amanhecer, mas não convenceu o jovem.

A dona da casa foi ter com os mentores. Explicou-lhes tudo. Então, pensaram que talvez a razão da recusa do jovem seria pela idade elevada da mulher. Assim, decidiram enviar a segunda esposa do rei.

Depois de anoitecer, a segunda esposa do rei foi com o mesmo propósito. O jovem igualmente recusou. Ela ficou até o amanhecer e nada aconteceu. Então, voltou e explicou o sucedido. Na última tentativa, decidiram enviar a noiva do rei. Como ela era a mais jovem, talvez conseguisse convencer o jovem. Desta vez, ele não lhes poderia escapar. A noiva do rei preparou-se bem. Depois de anoitecer, foi ter com o jovem com o mesmo intuito, mas nada funcionou.

O povo decidiu mudar de plano. Foi assim que, desta vez, envolveram a noiva do rei com o jovem mais famoso do reino. Assim, quando ele engravidasse a noiva do rei, iriam atribuir culpa ao jovem braço direito do rei. Depois da reunião, a mulher e o famoso jovem concordaram. Satisfeitos, acreditaram que finalmente tudo daria certo.

Conforme o combinado, o jovem famoso começou a se relacionar com a esposa do rei. A mulher ficou grávida. Em alguns dias, o rei mandou recado de que voltaria nos

próximos cinco meses. Antes da chegada do rei, a mulher teria seis meses de gravidez.

Justamente depois de cinco meses, o rei voltou, foi recebido e cumprimentado por todos/as, menos por sua noiva. Todo o reino foi lá para ver qual seria a reação do rei face a situação ou como o rei iria matar o jovem. O rei disse: “Vi todos, menos uma pessoa, a minha noiva. O que está acontecendo? Estão escondendo algo de mim? Sabem que, de qualquer jeito, sou o vosso rei. Não podem esconder nada de mim. Sou o responsável.” O povo começou a murmurar. O rei mandou chamar a noiva. Ela veio com uma barriga de seis meses de gestação. O rei não acreditou e mandou todo mundo ir embora. Chamou a sua mulher mais velha e perguntou-lhe sobre o ocorrido. Ela respondeu: “Você nos entregou nas mãos daquele jovem. Por que confiou nele mais do que em qualquer um deste reino? Foi ele quem fez este trabalho”. O rei não acreditou. Chamou a segunda esposa. Ela falou a mesma coisa. Por último, chamou a própria noiva. Ela também afirmou a mesma coisa.

Assim, o rei convocou uma reunião dos mais velhos, os quais também confirmaram a mesma versão da história. Disseram ao rei: “Nós avisamos ao senhor de que não deveria confiar neste jovem. Ele poderia trazer perigo ao reino. Agora já viu”. O rei chamou o rapaz e pediu-lhe explicações. Mas o rei não acreditou nele. Mandou todos embora. O rapaz ficou abalado com a situação. Foi dormir e se lembrou da segunda lição do seu mestre: “Se não fizeres nada, não deve temer” ou melhor “quem não deve não teme”. O jovem ficou um pouco mais tranquilo.

No reino, havia um local de punição, no qual as pessoas eram decapitadas. Primeiro, o rei mandava a pessoa que seria punida a cavalo. Depois, mandava uma segunda pessoa, a qual trazia a cabeça ao rei. Todos que trabalham ali, portanto, sabiam que a primeira pessoa que chegasse ao local seria decapitada.

Depois de amanhecer, o rei mandou o jovem montar no cavalo. Indicou-lhe essa localidade. O jovem foi correndo, com pressa, pois o rei lhe disse que era urgente. O jovem estava correndo em grande velocidade, mas de repente uma mulher grande saiu e começou a chamar o jovem: “Meu filho, meu filho. Espera!” O jovem não queria esperar, mas lembrou a última lição do seu mestre: “Por mais que estiver com pressa, quando alguém lhe chamar, pare e escute o que essa pessoa tem a dizer”. O jovem parou. A velha convidou-lhe para o almoço, dizendo-lhe: “Meu filho, podes estar com fome”. Durante aquele diálogo, o outro jovem famoso do reino passou em grande velocidade para pegar a cabeça do jovem, mas ambos não sabiam de nada. O jovem terminou a conversa com a velha e seguiu a sua via. Finalmente, havia chegado ao destino para o qual foi mandado. Lá, então, foi entregue a cabeça do jovem famoso.

Quando o cavalo se aproximou da cidade, todos os que suspeitavam do que iria acontecer pensaram que iriam finalmente se livrar do jovem. Mas, felizmente, o jovem apareceu com a cabeça do outro traidor. Todo mundo ficou pasmado. O rei disse ao seu povo: “Este jovem é inocente. Tentaram humilhá-lo, mas Deus fez a justiça”. Os mais

velhos admitiram que foi traição. Então, o rei, como não tinha herdeiros, decidiu nomear o jovem como o novo rei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemporaneamente, nos círculos acadêmicos, sobretudo naqueles que partem de posições decoloniais, discute-se educação de uma forma mais abrangente. Por meio de conceitos como *oralidades* e *letramentos*, paulatinamente, têm sido considerados processos de ensino e de aprendizagem que transcendem a memorização de conteúdo. Ainda assim, a herança cultural deixada pelos colonizadores portugueses ao Brasil e aos diferentes países africanos — para além do Timor Leste — continua reverberando nas práticas de escolarização. Nesse sentido, até hoje, são priorizados conteúdos europeus, particularmente portugueses, aos curriculares escolares que, via de regra, são ensinados a partir da norma padrão da língua portuguesa. Consequentemente, as práticas educativas alicerçadas na tradição oral ainda não são vistas como legítimas na educação escolar formal.

Por meio de provérbios e de contos guineenses, mais especificamente da etnia *mandinga*, intentou-se, nesse artigo, elucidar uma dimensão mais abrangente da educação. Nesse caso, o conceito de educação não se restringe a uma dinâmica formal, que segue um currículo previamente estipulado, a partir do qual é considerado aprovado o/a jovem que souber

reproduzir passivamente uma determinada quantidade de informações. Por meio dessa lógica mais abrangente de educação, os/as jovens são estimulados a refletirem e a avaliarem a forma como determinados conteúdos — oralmente transmitidos — podem ser inseridos em sua vida cotidiana e comunitária. Na medida exata em que todos os agrupamentos humanos dependem da educação como forma de socialização, saberes fundamentais são veiculados cotidianamente das bocas dos mais velhos aos ouvidos dos/das mais jovens, seja em localidades distantes, seja em grandes centros urbanos. Portanto, que passado e presente possam dialogar, no caminho de princípios decoloniais de educação!

REFERÊNCIAS

BÁ, Amadou Hampaté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo (SP): Brasiliense, 1995

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EDUUFMT/CAPES, 2008.

CÁ, L. O. A. *Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial*

Portuguesa (PALOP). *ETD - Educação Temática Digital*, v. 13, n. 1, p. 207, 22 nov. 2011.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *ETD - Educação Temática Digital*, v. 2, n. 1, 2000.

DJOP, Cheikh Anta. **A origem africana da Civilização: mito ou realidade**. New York: L. Hill, 1974

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. P.117-142.

SANÉ, S. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, 10 jul. 2018. v. 27, n. 1, p. 55.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de se relacionar**. São Paulo: Odisseus, 2002.

Minhas “escrevivências” e o protagonismo negro contra o racismo⁶⁸

Andréa Bispo⁶⁹

[...]Naquela manhã renascia mais uma herdeira do sangue derramado de Zumbi, Dandara, Maria José, Antônio, Thiago, velho Pedro⁷⁰, George Américo⁷¹...

Essa é a consciência negra, que se constrói a cada dia, não por escolher não alisar o cabelo ou vestir roupas com temáticas africanas. Essa tal consciência vai mais longe: invade as favelas esquecidas pelo sistema, interrompe o discurso do opressor, reafirma as forças dos humildes e lá de

⁶⁸ Este texto foi originalmente produzido de forma oral e depois transcrito com algumas (poucas) adaptações necessárias à linguagem escrita

⁶⁹ Professora, pós-graduada em Literatura, escritora, mulher, mãe, negra.

⁷⁰ Maria José, Antônio, Thiago e velho Pedro são heróis do meu dia a dia.

⁷¹ George Américo Mascarenhas, o “rei das invasões”, liderou cerca de cinco mil pessoas em Feira de Santana, na madrugada de 28 de novembro de 1987, na ocupação do antigo aeroporto da cidade, conhecido como “campo de aviação”. (POMPONET, 2020).

cima...bem lá de cima, acena para cada criança que nasce, chamando-a para brincar no seu quintal.⁷²

Andréa Bispo

PARA COMEÇAR

Esse é um texto de uma escritora negra. Eu não queria escrever esse texto, eu achei que eu não ia conseguir escrever esse texto, porque a minha vida inteira eu tive uma série de situações, questões e até pessoas que queriam me fazer acreditar que eu não ia conseguir fazer tudo o que sonhei fazer na vida. Eu também não acreditei que o conto que expus acima, viesse a ser conhecido por outras pessoas além de mim. Esse conto é a consciência do existir e resistir, que se renova a cada dia em mim, mesmo em meio aos obstáculos. É a criança- esperança que nasce todos os dias nos quilombos e nas periferias do país.

Mas eu decidi que eu sou mais forte e maior que tudo isso e resolvi escrever um texto. Eu acho que esse texto não é acadêmico, nem literário, nem um texto pedagógico, entretanto ele é sim acadêmico, literário e pedagógico ao mesmo tempo.

⁷² Trecho de “Meu velho conto”, de autoria de Andréa Mattos, ainda não publicado.

O meu texto é escrito com os anos de vida, de vivência, de experiência e de sensibilidade que eu tive até agora. Seguindo Conceição Evaristo, aqui estão algumas das minhas escrevivências. Também escrevo a partir daquilo que eu quero para mim e para todos os negros e negras da Bahia, do Brasil e deste mundo. Escrevo com certa mágoa, mas com luta e esperança nesse meu protesto textual. Meu texto é o de uma mulher, de uma professora, de uma escritora, de uma pensadora negra.

O processo de construção desse texto também foi bem diferente daquilo que todos e todas nós estamos acostumados. Eu escrevi esse texto oralmente. Eu ditei esse texto, pensando livremente, às vezes numa ordem diferente da ordem tradicional de pensar, mas procurei traduzir meus pensamentos e sentimentos em palavras e coloquei as minhas palavras faladas para o dispositivo eletrônico transformá-las em escrita. Assim, eu me senti mais livre, assim eu pude ser mais eu e falar de coisas tão importantes, de ideias tão necessárias e de problemas tão dolorosos, sem precisar do constrangimento das gramáticas para limitar a minha criatividade no meu pensamento.

Nesse texto, o meu objetivo é discutir um pouco sobre o racismo a partir de como ele me afetou e afeta em minha vida e na vida dos que comigo convivem. Não é apenas uma denúncia, mas uma tentativa de conduzir o assunto de forma pedagógica, na escola, na educação básica onde estou inserida, para contribuir com os estudos sobre o racismo na escola e construir caminhos antirracistas a partir da educação literária. Escolhi Carolina Maria de Jesus como

autora negra inspiradora para minhas “escrivências” e compartilho aqui os meus pensamentos e minhas vontades.

Meu lugar de fala

De onde eu vim? Onde eu estou? Eu nasci na cidade de Feira de Santana, na Bahia. Sou filha de Adriano, pedreiro, e de Teresa, que trabalhou como doméstica na adolescência. Sou a filha mais velha de três filhos do casal. A arte sempre fez parte da minha vida, uma vez que antes de completar três anos de idade fiz a minha primeira produção artística. Sempre gostei de desenhar. Estudei em escolas públicas da cidade e as minhas lembranças da Educação Infantil e do Fundamental 1 não são das melhores, pois, no primeiro dia que pisei no chão da escola, tive a ponta do dedinho esmagada por um coleguinha branco que teve nojo de brincar comigo. Infelizmente também, a professora não teve uma postura legal, já que não olhou a minha dor.

O Fundamental 2 também foi um dos piores. Só a quinta série eu repeti três vezes. Não! Eu não era má aluna! No meu ledor engano, seria uma maneira de chamar atenção! O racismo não era pauta, nem na escola, nem na televisão. A minha mãe que todos os dias secava as minhas lágrimas e levantava minha cabeça. Aprendi a bater de frente com essa questão, criando as minhas próprias leis. É válido ressaltar foi na primeira fase do Fundamental 2, direcionada ao SOE [Serviço de Orientação Educacional], que descobri que estava sendo acompanhada ao lado dos piores alunos do

colégio. No SOE as professoras diziam que “a gente tinha que ser alguém na vida.” Além disso, nos ensinavam “Educação para o lar”, ensinando as meninas a “serem meninas”. Tinha até um livro com receitas de comidas, orientando como limpar a casa, como fazer uma lista de compras etc. Mas uma professora em especial, Maria Pereira, falecida em junho de 2020, me fez um convite para participar de um coral. Ela era professora de história. A priori, o coral era só composto por alunos “rebeldes”. Depois, como percebeu que eu cantava bem, me chamou para o coro da igreja, na Paróquia do Caseb [bairro de Feira de Santana]. Eu comecei a cantar na missa aos nove anos de idade. Fiz o curso técnico em contabilidade e entregava currículos em vão, no centro da cidade. Nunca consegui o primeiro emprego, embora passasse nas primeiras fases das seleções. Fui trabalhar com jogo de bicho e, como artista, cantava nas missas e em casamentos.

Eu não frisei anteriormente, mas a nossa família, embora humilde, sempre teve o cultivo pela leitura. Aos 12 anos de idade, eu já conhecia boa parte dos escritores brasileiros, principalmente Jorge Amado. Em 1999, forçadamente, prestei concurso para prefeitura municipal de Amélia Rodrigues, município do interior baiano, como secretária escolar e fui aprovada. No ano de 2000 também foi aprovada no vestibular para o curso de Letras Vernáculas na UEFES, Universidade Estadual de Feira de Santana. A universidade igualmente me mostrou que o racismo e preconceito também estão lá. Muitas vezes, colegas se distanciavam de mim pelo fato de eu não ter condições de tirar uma xerox,

uma vez que naquela época isso era muito caro. Então com a gente lanchava ou tirava xerox.

Mas como eu falei antes, sempre que criava as minhas estratégias de sobrevivência. Os tópicos que os professores falavam na aula eu escrevia por meio de um tipo de rascunho. Nunca fui reprovada. Meu problema sempre foi o Latim. Quando estava no terceiro semestre, comecei a lecionar na “Universidade para Todos”. Perpassei pelas disciplinas de literatura, língua portuguesa e redação. Mas a última era sempre a minha preferida.

Em 2004, tive meu primeiro filho, João Vitor, e em 2006, o segundo Miguel Ângelo. Era uma verdadeira maratona ser mãe de dois bebês, gerir minhas atividades em outra cidade, cursar UEFS e lecionar à noite. Mas segui sempre trabalhando em pré-vestibular comunitário, pois não via como seguir adiante sem puxar os meus. Dessa forma o meu lugar de fala é esse de mulher negra, periférica e educadora.

Eu, o racismo e Carolina

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia.

Carolina Maria de Jesus, 1996.

A temática sobre o “Racismo na Escola” sempre foi motivo de inquietação para mim. Primeiro, por ter vivenciado a realidade nos espaços escolares que estudei e depois como educadora. Percebi também que a escola é um celeiro propício para a disseminação do racismo, mas que também nela que se pode fazer um projeto de desconstrução do mesmo problema. No decorrer da minha graduação em Letras Vernáculas, e na Pós, que foi em Estudos Literários, não tive a oportunidade de contemplar autores negros, salvo Machado de Assis. Falando a verdade só tive um professor negro. Antônio Gabriel, que sempre apontava algumas referências negras na literatura. Na pós-graduação, aprofundei meu conhecimento sobre “literatura marginal”. Eu já conhecia a obra de Carolina Maria de Jesus desde a adolescência e me sentia representada por ela. Em Amélia Rodrigues, onde trabalho como secretária, a comunidade na qual estou inserida traz marcas quilombolas e foi nela que vi a necessidade de oportunizar às crianças o conhecimento da literatura afro-brasileira.

Sinto a necessidade da aplicação “de fato” da Lei 10.639, pois o nosso povo não tem acesso à sua história, além de não ver valorizada a sua cultura. É o momento de sairmos, ou melhor, de irmos além do livro tão utilizado por algumas professoras que é “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, pois ainda uma vasta gama de escritores e escritoras negros e negras respirando arte e literatura por toda parte. Além disso, acredito muito na luta de nossos

ancestrais para que pudéssemos ter a nossa referência preservada, mesmo em meio a tanta violência.

A necessidade de se trabalhar literatura afro-brasileira nas escolas e na academia pode ser percebida quando citamos um escritor negro ou escritora negra, como Carolina Maria de Jesus, por exemplo, e a maioria dos alunos nunca teve conhecimento da mesma.

É importante salientar o convite do GEPILIS para que eu participasse de uma roda de conversas em 2019⁷³, falando sobre o tema “A desconstrução do racismo no espaço escolar”, acabou por evidenciar em mim a necessidade de seguir adiante. Dessa forma, no mês de maio de 2020, quando eclodiu a pandemia, recebi um convite para participar de uma seleção promovida pela FLUP (Festa Literária das Periferias), com o apoio da Secretaria Municipal da Cultura do Rio de Janeiro e do Ministério da Cidadania. No ano de 2020, o concurso homenageou a escritora Carolina Maria de Jesus, com o título “Uma revolução chamada Carolina”. A primeira fase do concurso consistia na escrita de uma carta à autora à luz do seu livro “Quarto de despejo”. Fiz uma carta, mas não levei muito a sério.

⁷³ Trata-se de participação na Jornada Internacional de Estudos Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade, no II Ciclo de Conferências do GEPILIS, realizado nos dias 17 e 18 de outubro de 2019, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - Unilab/Campus dos Malês, em São Francisco do Conde-BA.

O resultado saiu e a equipe da coordenação enviou para mim um outro convite para participar de uma banca formativa direcionada a um curso de formação literária. Esses encontros foram muito importantes porque todas as semanas, todas as terças, eram realizados os painéis online, com temáticas muito importantes. Na verdade, foram 14 encontros com alguns dos mais relevantes nomes da literatura negra brasileira, como Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e Eliana Alves Cruz. Logo no primeiro encontro, foram reunidas Conceição Evaristo e Vera Eunice, filha da própria Carolina, tantas vezes citada nas escrituras da mesma.

Os encontros ocorreram de forma online, por conta do isolamento social, debateram a presença e o legado da autora do livro mais importante escrito por uma mulher negra brasileira. Além disso, as participantes tiveram também a oportunidade de serem acompanhadas por grandes referências do mercado editorial. Foi exatamente nessa fase que tive a oportunidade de conhecer Cristiane Costa, escritora, doutora em Comunicação e Cultura, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e excelente orientadora. Essa mulher foi responsável pela “quebra do meu teto de vidro” e que influenciou na feitura de alguns textos. Cristiane Costa atuou de forma dinâmica, desafiadora, “mas sem perder a ternura” e, ao lado de outras companheiras do grupo, trocávamos saberes acerca do livro Quarto de Despejo, que no último dia 17 de agosto de 2020, completou 60 anos.

A obra constitui uma grande referência para a literatura brasileira, uma vez que, já naquela época, Carolina Maria de Jesus, mulher moradora da periferia negra, mãe solteira e catadora de papelão, trazia grandes marcas de feminismo, quilombamento e empoderamento. Embora a escritora seja reconhecida em muitos outros países, a crítica brasileira ainda não faz jus ao valor inestimável de Carolina. Eu sempre fico a me questionar quais leituras ela fez até conseguir o seu projeto literário. Foi exatamente partindo desse lugar, lugar de Bitita — apelido de Carolina quando criança — e também de Andréa Bispo Silva, que vi a possibilidade de pensar acerca de uma literatura negra. Dessa forma, adotei-a como minha mãe literária, já que é necessário fazer reverência a quem veio antes de mim.

A partir desse momento, foram quebrando as amarras da minha criação literária e a construção de minhas crônicas e contos. Isso foi base para que eu reiniciasse minha escrita, pontuando sempre a realidade do racismo, mas também inserindo nessas produções as minhas inquietações, lutas e conquistas que, na verdade, não eram só minhas, mas também de toda a comunidade negra.

Carolina, o racismo e eu

A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer.

Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago.
Carolina Maria de Jesus – Quarto de despejo, 2006.

Carolina Maria de Jesus fala, em um dos momentos de sua escrita: “vou ter que escrever para me inscrever nesse mundo.” Partindo daí, eu acredito no poder da literatura e creio também que a mesma vai além de um módulo disciplinar na escola. A partir da lei sobre o ensino da literatura afro-brasileira, a lei 10.639, acabou-se afirmando a necessidade de propiciar ao nosso povo o direito, até então negado, de conhecer sua história, de se ver na escrita, não mais da maneira que a literatura tradicional sempre mostrou, isso quando mostrava.

A gente percebe a presença do racismo principalmente nessa questão. A gente precisa estudar escritores e escritoras negros e negras e a instauração e continuidade desse racismo foi tão gritante que precisou se criar uma outra lei para se alterar essa realidade, a Lei 11.645, de 2008, que altera a redação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (nº9.394/1996), estabelecendo o seguinte:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a

cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008, art. 26-A)

Então a gente percebe que é um direito dos estudantes conhecerem os escritores e as escritoras negros e negras e entenderem que literatura é essa né? Também fica claro que é um dever da escola e dos professores e professoras cumprir essa lei. Essa literatura afro-brasileira, um direito conquistado, é um direito que foi negado à comunidade brasileira até então e que, a partir de 2003, com a Lei 10.639, e do reforço dado em 2008, pela Lei 11.645, passou-se a estimular a criação de políticas nos espaços escolares que levem a literatura afro-brasileira, e as próprias questões do povo negro, para dentro da sala de aula.

No entanto, a gente observa que nem todas as escolas levam isso “ao pé da letra”, visto que só trabalham a temática negra, a temática da chamada “Consciência Negra”, no dia 20 de novembro. Essa “consciência” tem que ser trabalhada todos os dias, não apagando a necessidade da gente celebrar, claro, o dia 20 de novembro, que é o Dia

de Zumbi. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio ainda estão muitos necessitados de projetos que levem a literatura afro-brasileira para sala de aula. Um exemplo disso é que quando se trabalha esse tipo de literatura na educação infantil, só sabe falar do livro “Menina bonita do laço de fita” e do desenho “Kiriku”, de Michel Ocelot. Não é só isso que existe feito por escritores e escritoras do povo negro e sobre as temáticas negras. É preciso abrir mais o espaço para esses autores e esses assuntos tão necessários.

Tendo essas inquietações dentro de mim, quando terminou o processo formativo do qual participei, explicado antes, foi organizado um livro com nossos contos e poesias, textos meu e do grupo de colegas. Fomos incentivadas a criar um coletivo literário objetivando levar aos espaços escolares reflexões acerca do racismo na escola, mas de maneira lúdica e o mais poética possível. A escolha da temática do racismo na escola se deve ao fato de todas nós, mulheres negras, participantes deste coletivo, termos vivenciado várias formas de racismo em nossas vidas, principalmente nos espaços educativos formais. A professora Cristiane Costa, nossa orientadora do projeto, continua nos auxiliando nessa iniciativa.

Nascido o coletivo — que até então não possui um nome — formou-se uma verdadeira rede composta por mulheres negras que se apoiam nas lutas e escritas de mulheres insurgentes, sobretudo amefricanas, que nos precederam. Autoras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Vilma

Piedade, Neuza Santos, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Conceição Evaristo, Nilma Lino Gomes, Geni Guimarães e a própria Carolina de Jesus, entre tantas outras. Mulheres que são inspirações para nossas próprias pautas de militância. Lutas a serem empreendidas tanto na vida, quanto nas narrativas que nos fundamentam, por meio de autoetnografias literárias, onde a escola (e a universidade) são palcos e cenários constantes. Trata-se de histórias que não se limitam ao real ou à memória e são enriquecidas por nossas sensibilidades artísticas, estudos e imaginação.

Nós, educadoras negras, pretendemos contribuir com os nossos textos e nossas práticas docentes para que a liberdade do povo negro seja construída a partir da formação de cidadãos e cidadãs anti-racistas. Estamos no século XXI e há 132 anos foi assinada a lei da abolição da escravatura no Brasil, entretanto a realidade do povo negro, mesmo em meio a uma luta constante, ainda não desfruta de uma total liberdade. Em pleno 2020, há diversos movimentos que falam que “Vidas negras importam” e que as “Histórias negras” são extremamente necessárias. Nas escolas, as histórias continuam sendo contadas por brancos e, partindo dessa questão, uma reflexão se faz necessária. Quantos escritores e escritoras negros e negras há presentes nas escolas, nas casas, nas bibliotecas? É muito importante a oportunização de uma literatura anti-racista, a partir de uma proposta de trabalho que favorece aos alunos uma reflexão maior sobre a questão negra, assim como opera a prática da Lei 10.639 e de uma educação preocupada com a questão étnico-racial. Onde estão as outras obras da literatura negra para além daquela já citada de Ana Maria Machado?

Nós também questionamos sobre a necessidade de uma formação continuada que oportunize a criação de projetos que trabalhem as questões sobre a desigualdade racial e o racismo na escola, inserindo a literatura anti-racista no espaço escolar desde a educação infantil. A legislação existente tem chamado a atenção para essas ações que auxiliam uma formação do educando no sentido que haja uma real transformação nas vidas e nos problemas desses sujeitos. Desde a educação infantil, os educandos devem se ver nos textos e na própria literatura que traz a cultura afro-brasileira e personagens negros e negras como protagonistas. É uma forma de trabalhar a identidade negra das crianças, fomentando neles a participação protagonista em suas próprias histórias, numa vivência de valores éticos, morais e étnico-raciais. É importante a utilização de uma proposta de intervenção que envolva oficinas literárias, saraus, rodas de conversa, nas quais, a partir da música, do cinema e das artes audiovisuais, da fotografia, do teatro e da literatura contextualizados, educadores e educandos possam se mostrar e valorizar seus semelhantes, transformando suas realidades e buscando novos caminhos pautados na real liberdade do povo negro.

PARA TERMINAR, POR ENQUANTO

Os quilombos que mencionei no início desse texto são as minhas referências de luta. São os locais em que o

Estado, na maioria das vezes, só chega com mãos armadas e para os quais não há vontade de políticas públicas que amenizem a dor, dando esperanças. Hoje, mais um jovem negro encontrou a sua “bala perdida”, outros tantos foram assassinados pela polícia do Estado, sem contar os que são desempregados, desnutridos, despejados e humilhados em sua condição negra de existência. Onde está a liberdade?

Meu sonho é que todos os negros e negras tenham acesso ao que é deles/nosso, por direito. Direitos que são garantidos pela própria Constituição Federal, mas que são constantemente negligenciados. Meu sonho é de que o trabalho de Carolina Maria de Jesus e tantas outras e outros, negros e negras não seja em vão pois é inconcebível imaginar que foi necessária a criação de uma lei de cotas para que pudéssemos ter acesso a alguns espaços e, mesmo assim, há uma luta contrária por parte de quem não a aceita, geralmente os mais privilegiados da sociedade. Meu sonho é que, a partir da arte, da poesia e do conhecimento as pessoas possam ter acesso ao entretenimento, à sua cultura e que, a partir daí, sejam autores das próprias histórias, livres.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%20C3%AAncias.> Acesso em: 29 set 2020.

BRASIL, **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%20C3%ADgena%20E2%80%9D.> Acesso em 29 set 2020.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

JESUS, Carolina Maria. **Antologia pessoal**. (Organização José Carlos Sebe Bom Meihy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2019.

OCELOT, Michel. **Kiriku e a feiticeira**. Animação. 1h10min. França, 1999.

POMPONET, André. George Américo e a ocupação do antigo campo de aviação. In: Tribuna Feirense, 14 de fevereiro de 2020. Disponível em: < <http://tribunafeirense.com.br/noticias/37189/george-americo-e-a-ocupacao-do-antigo-campo-de-aviacao>> Acesso em: 29 set 2020.

A representação de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos

Cristina Ferreira da Silva⁷⁴

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino que visa a atender o direito à escolarização a pessoas de diferentes trajetórias e biografias, que encontram-se tanto no campo, como nas cidades, inseridas no sistema educacional por meio de uma distribuição desigual do acesso ao conhecimento, pertencentes a diferentes etnias, que sonham com oportunidades através da conclusão de sua escolarização. Estes são sujeitos oprimidos pela condição de vida miseráveis, mas que a Constituição vigente lhe concedeu o direito à Educação.

Nesse contexto, percebemos que um grande número de jovens e adultos estão retornando à escola com um propósito definido, que é o de recuperar o tempo que ficaram fora dela. Então, acreditam que, ao retornar, irão encontrar compreensão de seus pontos de vista e respostas às suas necessidades educacionais, principalmente no que se

⁷⁴ Professora da Rede Municipal de Iará, Mestre em Educação de Jovens e Adultos, Coordenadora do Fórum EJA da região de Iará.

refere a ler e escrever. Freire, pretendia que a educação fosse libertadora, para que os oprimidos saíssem da condição de pobreza em que viviam, para Ele “a educação é um ato político, que pode contribuir para a transformação social e a libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1981, p. 29).

É certo que vivemos num mundo em constantes transformações, nas quais novos valores são preconizados e surgem novos paradigmas para transformar e ou aperfeiçoar cada geração. Assim a busca por respostas às nossas infinitas indagações é constante. E uma delas seria: O que representa ser a “Alfabetização de Jovens e Adultos”? Aqui, buscaremos refletir e ao mesmo tempo dialogar com teóricos a respeito da alfabetização e relevância da proposta de Freire, fazendo uma comparação com outros métodos com a aplicabilidade em sala de aula da Escola Municipal Coronel Balbino Félix, do Município de Irará – Bahia.

A alfabetização não deve ser vista e pensada só no viés da decodificação de letras e palavras, ela precisa, na verdade, ser entendida como porta de entrada para o desvelamento das situações que são impostas aos jovens e adultos. Muitos destes, por não terem uma leitura criticamente aprofundada das situações, decorrente da falta de uma alfabetização libertadora, como pretendia Freire, muitas das vezes acabam por desconhecer seus direitos como cidadãos e cidadãs e, por isso, são lesados socialmente.

Assim como Paulo Freire mostra como aprendem os jovens e adultos, com sua competência técnica e crítica para ler e escrever com eficiência, os docentes da Educação de Jovens e Adultos tentam refazer seu método partindo do

pressuposto de que se há saberes, os jovens e adultos chegam a escola com ideias da escrita antes mesmo de vir para ela, por toda sua vivência.

Nesse sentido, alfabetizar nossos jovens e adultos é colocá-los em condições de igualdade, de reinventar a vida, com conhecimentos necessários para discutir o seu lugar no mundo, o reconhecimento do valor social do trabalho, para não serem excluídos dessa sociedade que atropela as pessoas desprovidas de conhecimento e que desrespeita a dignidade humana.

O artigo está estruturado por esta introdução na qual apresenta uma síntese de onde partiu o desejo e a curiosidade de discutir a alfabetização de jovens e adultos partindo do Método Paulo Freire e das indagações a respeito da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O segundo tópico traz os procedimentos metodológicos considerando a abordagem qualitativa com apoio colaborativo da pesquisa bibliográfica. Em seguida o capítulo teórico com um relato de experiência na EJA do Tempo Formativo I, eixos I, II e III da Escola Municipal Coronel Balbino Félix, situada no Povoado da Caroba, zona rural de Irará- Bahia. Finalmente, algumas considerações pela sistematização do Método e as referências.

Procedimentos Metodológicos

No desenvolvimento deste trabalho, buscando dar respaldo às indagações que surgem durante as aulas do

Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, no componente curricular: Desenvolvimento Cognitivo na EJA, ministrado pela professora Maria da Conceição Alves Ferreira, como objetivo de discutir as teorias da aprendizagem e o método que melhor se aplica para os estudantes da EJA, em uma turma com trinta mestrandos. No início utilizamos a metodologia bibliográfica, trazendo Freire (1981) Ferreira e Teberoski (1986) Mendonça (2006). Assumimos uma abordagem de natureza qualitativa principalmente porque esta tem como foco a interpretação dos fenômenos sociais — suas motivações, suas representações e seus valores. O trabalho teve como foco discutir a forma de aprendizagem dos educandos da EJA.

Essas discussões, trouxeram indagações sobre o processo de aquisição da língua escrita, buscando apoio nos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberoski quando as mesmas ao aplicar sua teoria aos adultos analfabetos descobriram que os adultos também passavam por fases e apresentavam ideias e hipóteses sobre a escrita.

Partimos para apresentações em forma de seminário, com relatos de experiências de aulas que estimulassem a aprendizagem dos educandos a partir dos métodos estudados. Apresentamos a aula com base nas experiências vividas pelas autoras, tendo como base o método Paulo Freire, por acreditar ser este o mais completo e ter a preocupação original da proposta que dá ênfase no caráter político da alfabetização que, nos dias de hoje, é reinventada. Constatamos o quanto foi importante conhecer o “Método

Paulo Freire”, pois ele nos deu condições de refletirmos sobre uma práxis que, apesar de ter se passado cinquenta anos, permite a sua recriação, constituindo-se como uma prática inovadora, com palavras do mundo do jovem e do adulto. Palavras estas que trazem significados marcantes e que geram questionamentos e aprendizagens significativas capazes de transformar o sujeito e seu meio.

Em outro momento, fora da academia, foi elaborado um relato de experiência utilizando o tema gerador para desencadear um processo de reflexão e problematização das palavras geradoras extraídas do universo vocabular dos aprendizes e que através da sua decomposição e pela sua combinação, são geradas outras significativas: “AGRICULTURA” “FAMILIAR”, “TRABALHO”, “CAMPO”, “PRODUÇÃO”, “ESCOAMENTO”. Estas palavras foram trabalhadas a partir do esquema do Método Paulo Freire, reinventado de forma prazerosa os passos associados às atividades didáticas dos níveis de aprendizagens que foram transformados em Método Sociolinguístico uma releitura do Método Paulo Freire, segundo Mendonça (2006).

Desse modo, seguimos com as aulas vivenciando o processo de alfabetização com os sujeitos jovens e adultos na esperança de poder experimentar uma prática carregada de referência epistemológica, metodologia e política. No próximo capítulo, faremos uma abordagem sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos.

O método Paulo Freire na educação de jovens e adultos na/para aprendizagem.

Em termos históricos, a relevância da proposta de Paulo Freire para a alfabetização se configura na EJA em 1958, como um marco para os educadores, pois os métodos adotados anteriormente não apresentavam resultados satisfatórios, só aumentava o fracasso escolar dos sujeitos populares e não atendia as técnicas de desenvolvimento da competência fonológica no conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas, para o domínio da leitura e da escrita e seus usos sociais (MENDONÇA, 2006).

As preocupações não só se restringiram ao direito dos adultos à educação, como também evidenciaram a qualidade das práticas pedagógicas até então desenvolvidas na formação do cidadão. Por conseguinte, Freire afirmava que o problema do analfabetismo no Nordeste brasileiro era antes um problema social que educacional. Nesse contexto, Freire se preocupou com uma educação que fosse libertadora formulando a Teoria do Conhecimento, que ficou conhecida mundialmente como Método Paulo Freire. Com essa teoria, houve uma ruptura na história pedagógica do Brasil e da América Latina, consolidando uma concepção de educação popular que rompe de forma radical com uma educação elitista, segregacionista e que pouco fazia o sujeito pensar.

Segundo Couto (2009, p. 60) “Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e das desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela

se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica”. Assim, Freire, ao pensar em um projeto educacional, teve a preocupação em contemplar essa prática, construindo uma teoria com base em princípios metodológicos que respeitasse o educando, na conquista da autonomia e da dialogicidade. Temos visto a recriação de sua teoria, entretanto, muitas dessas tentativas apresentam uma forma equivocada, pois Freire defendia uma práxis pedagógica libertadora.

Nesse sentido, Freire ao desenvolver o processo para promover a aprendizagem, utilizava os fundamentos sociológicos e linguísticos, acreditando que era possível incluir os sujeitos aprendizes, reconhecidos como “sem cultura”, por não saberem ler e escrever. O mestre usava a alfabetização para libertar os sujeitos, tornando-os capazes de lutar pelos seus direitos políticos, sociais e econômicos.

No entanto, quando retomamos os espaços escolares, vemos a sustentação de uma proposta de educação em que os educadores, por não terem, muitas vezes, formação e aprofundamento dos métodos, cometem equívocos, aumentando o índice de evasão e o fracasso escolar na EJA. Desse modo, a filosofia de Freire, que completa mais de cinco décadas, entra no esquecimento por parte de nossos educadores, ou, pior, é deturpada, interpretada de forma errônea e massacrada pela falta de caráter de alguns políticos.

O método de Freire utiliza-se de “palavras geradoras”, porque estas palavras são extraídas do meio em que os sujeitos aprendentes vivem e podem, dessa forma, expressar

melhor o contexto e os conhecimentos que possuem. Assim Freire (2006, p. 20) nos convida a refletir

[...] as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas de significação de sua experiência existencial, e não da experiência do educador.

Nesse contexto, ao falar em alfabetização, logo os educadores justificam suas metodologias, porque a maioria entende que para um adulto estar realmente alfabetizado é preciso utilizar estratégias metodológicas como Soletração, Método Fônico, Método Silábico, Palavração, Método Eclético ou Global. Esses métodos, nem sempre foram viáveis para alcançar uma verdadeira alfabetização, tendo sido, por vezes, considerados ineficientes, capazes de desvincular os educandos de suas realidades, sem de fato chegar ao ensino da leitura.

Nesse caso, a escola, partindo de uma reflexão de “dentro” e de “perto” desses aprendizes, percebiam o quanto é necessário que seus educadores utilizassem um método que ajudasse o desenvolvimento dos sujeitos no sentido de propiciar condições ao aprendizado da leitura e da escrita. O objetivo deveria oferecer-lhes oportunidades para que se transformasse em escritores e leitores assíduos, o que se

constitui um direito de todos e todas e que tem se reduzido algumas vezes à mera decodificação. Corroborando com o método de Freire, Lerner (2002, p. 27) afirma que:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita, é formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro.

Mediante este desafio, jovens e adultos poderão compreender como se dá o processo de leitura e escrita de forma mais prazerosa, se seus educadores, através das técnicas de análise e síntese, possam perceber que, ao ler o mundo e escrever a sua própria história, seus educandos terão momentos ímpares de um processo de aprendizagem que permite o diálogo, desperta a motivação para aprender e identifica os problemas da realidade, interagindo com as pessoas e com o meio.

Por pensar em uma alfabetização de qualidade, através das experiências prévias, conhecendo o meio e discutindo sobre a comunidade, que Freire pode desenvolver seus estudos em etapas com as palavras geradoras para assim, garantir à aprendizagem da leitura e escrita de forma significativa. Trata-se dos processos de codificação e decodificação. Segundo Mendonça (2007, p. 80),

Essas duas etapas representam a fase necessárias das potencialidades mentais do alfabetizando, por meio das linguagens que devem preceder a técnica de ler e escrever, e que instrumentalizam a criança para o desempenho social, tendo acesso ao poder de reivindicação, através das habilidades de discutir, tomar a palavra, expor e superar as formas contemplativas (ingênua) de compreender o mundo.

Assim, a escola é um lugar em que os educandos depositam grandes expectativas, portanto ela precisa apresentar para esses sujeitos as palavras desafiadoras, pensando no ser dialógico, com voz para expor suas ideias e possibilitando mudanças nas suas vidas. Dessa forma, a escola atua nos sujeitos através de um processo histórico, pessoal e profissional capaz de transformá-los e fazer que se transformem.

Fazer com que os educandos aprendam a leitura da palavra é fundamental, esse o papel da escola, mas essa leitura não pode se restringir a decodificar a palavra. Freire nos alertou quanto ao uso de palavras significativas, que faziam parte do universo dos educandos, as quais eram discutidas na oralidade para, em seguida serem escritas no quadro e segmentadas em sílabas, descartando o trabalho com as cartilhas que não faziam o educando compreender, ter uma leitura mais ampla do mundo e do cotidiano deles.

Para Lerner (2002, p. 73) "ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente

ao que se diz e ao que se quer dizer.” Com esse pensamento, ler e escrever para muitos educandos da educação de jovens e adultos, frente às circunstâncias impostas no seu percurso de vida, constitui em um sonho. Porém, a forma de realização desse sonho precisa estar pautada em um método que lhes deem condições de sair da escola com a leitura e a escrita, sendo capazes de fazer as transformações necessárias. Dessa forma também estarão mais protegidos da realidade social.

Portanto, o processo de alfabetização de jovens e adultos não pode ser de forma mecânica, é preciso que seja proporcionado junto com o método, a reflexão sobre a sociedade e o meio em que estão inseridos.

Experiência com o método Freire a partir do tema gerador

A utilização do tema gerador sugerido por Freire, tendo em vista as palavras do cotidiano dos educandos e educandas, foi aplicada em sala de aula, com nossos educandos, como instrumento de sistematização e avaliação da aprendizagem para qualificar a produção da escrita. A experiência com o método Paulo Freire nos possibilitou desenvolver um trabalho em termos de alfabetização verdadeiramente fundamental para os jovens e adultos da turma da EJA - Tempo Formativo I eixos I, II e II, da Escola Municipal Coronel Balbino Félix, localizada no povoado da Caroba, zona rural de Irará- Bahia. Os sujeitos que compõem essa

turma são educando(a)s homens e mulheres trabalhadores do campo, na faixa etária entre 18 a 72 anos, na sua maioria pretos e pretas, muitos beneficiários do Programa Federal Bolsa Família.

Respeitar e utilizar os conhecimentos prévios dos educandos, propor que falem e escrevam a partir das suas hipóteses são procedimentos que um alfabetizador de jovens e adultos deve utilizar. Iniciamos com o eixo temático “A valorização do trabalhador do campo e da cidade” e, partindo dos conhecimentos prévios dos educandos e educandas, extraímos os conteúdos para o registro. Convém destacar que, para efeito de esclarecimento, o tema “Agricultura familiar” se deve ao fato de que a sala de aula é composta na sua maioria por agricultores e agricultoras que produzem em seu dia a dia produtos que vão para o mercado, estão na mesa da população iraraense e eles desconhecem o valor do que produzem e desconhecem as políticas públicas que são destinadas para o agricultor familiar.

O trabalho realizado por alunas e alunos do Curso de Educação do Campo, junto com a educadora da classe, trouxe contribuições valorosas sobre o conteúdo Agricultura familiar, dentre as quais pudemos perceber o quanto a falta de informação faz com que o desperdício de alimentos saudáveis seja grande. É preciso compreender que nas turmas da EJA, não basta só motivar os alunos a ler e escrever, é necessário que o educador se prepare, se informe, estude, planeje e reflita sobre metodologias e procedimentos didático-pedagógicos mais efetivos, especialmente quando se tra-

ta de ensinar a leitura e a escrita como um dos passaportes que garante o ingresso do sujeito na cultura letrada.

A responsabilidade docente em desencadear a aprendizagem da leitura e da escrita assumindo o desafio de promover uma prática pedagógica libertadora é grande, incluindo fomentar nos estudantes a vontade de registrar suas descobertas. Isso permite que todas e todos tenham a oportunidade de qualificar sua escrita, como nos alerta Couto (2009), num processo em que o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Podemos perceber que, antes de trazer um planejamento engessado e transmitir conteúdos estruturados fora do contexto social dos educandos, o educador deve problematizar, fazer uso de palavras do seu meio familiar, da prática de vida dos educandos, que sirvam de referência para seu aprendizado. Cabe a escola apresentar situações outras, que são desconhecidas no decorrer do processo de aquisição da leitura e escrita, ressaltando que é preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras. A mudança de paradigma do produto para o processo auxilia o educador e a educadora na construção de novas metodologias mais eficientes para o ensino, quando baseadas no reconhecimento das reais dificuldades e, principalmente, das formas de aprendizado de seus alunos. Segundo Freire o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de ressignificação de significados.

Ao trabalhar com a palavra “agricultura”, por exemplo, o educando sentiu-se desafiado a refletir não só sobre a

sua escrita, mas como também essa palavra tem um peso no deu cotidiano. Enquanto aprende a escrever a palavra, a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra, reflete, por ser agricultor, negociador e consumidor de produtos, a presença da ideia que essa palavra evoca. Reflete sobre o sistema da “agricultura”, da relação sua e de sua família com isso, os produtos que planta e cultiva para chegar até o comércio e as mesas dos consumidores. E também a desvalorização social e os problemas que vivencia nesse sistema. É um processo de superar a chamada “consciência ingênua” para a “consciência crítica” que Freire primava.

Após vários momentos de discussão sobre o tema, em que apresentamos os dados levantados sobre a comunidade local em que os educandos são inseridos, foi construído um plano de trabalho, considerando os diferentes conhecimentos apresentados pelos educandos e educandas em uma relação dialética, partindo para a construção de novos conhecimentos. Foi um momento em que a prática educativa mostrou-se diretiva e intencional, planejada considerando objetivos e finalidades.

Apresentamos algumas imagens que retratam momentos da discussão realizada como os estudantes em relação à importância da agricultura familiar em suas vidas, seguido de apreciação de produtos cultivados por eles e elas. Um momento de vivências que nos aproximou, fortalecendo os laços humanitários, tão necessário ao processo de ensino aprendizagem na EJA.



Figura 1 – Estudantes da Educação do Campo.

Fonte: Acervo pessoal da autora. 2019



Figura 2 – Produtos da agricultura familiar.

Fonte: Acervo pessoal da autora. 2019.



Figura 3 – Suco de aipim produzido pelos estudantes.

Fonte: Acervo pessoal da autora. 2019.



Figura 4 – Professora-formadora servindo os/as estudantes.

Fonte: Acervo pessoal da autora. 2019.

Surgiram várias indagações durante as aulas, em função de ser uma metodologia que exige construção, fala e participação. — Pró, que horas vamos escrever as palavras? Nesse momento é preciso o educador ter os pés no chão, ou seja, estar firma em sua prática, para dar sentido e significado a aprendizagem desses educandos, levando em consideração sua realidade e não desenvolver conteúdos de forma linear sem a participação dos mesos.

Assim, iniciamos o trabalho utilizando o esquema a seguir proposto por Freire em seu método, acrescido das aplicações das atividades didáticas dos níveis pré - silábico, silábico e alfabético, transformando-o em Método Sociolinguístico.

AGRICULTURA

1º) CODIFICAÇÃO da palavra geradora. Representou a realidade expressa através da oralidade e de outros códigos que o alfabetizando já domina.

2º) DESCODIFICAÇÃO da palavra geradora. Releitura dos temas gerados pela palavra geradora, através da discussão crítica. Apresentamos inclusive textos escritos trazendo conhecimento universal.

3º) ANÁLISE E SÍNTESE da palavra geradora. Nesse passo apresentamos as famílias silábicas da palavra geradora na ficha de descoberta de novas palavras.

A - GRI- CUL- TU- RA

Seguimos com o processo de SÍNTESE das palavras a partir das fichas de descoberta para a composição de novas palavras. Vale ressaltar que recriamos a forma de materializar o método, pois estamos em outro período da história e os educandos os quais estamos lidando trazem outra concepção de vida, de mundo.

4º) FIXAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA nesse passo apresentamos as atividades de nível alfabético, em que foram desenvolvidas estratégias para leitura e produção escrita.

Levamos para sala de aula músicas, cartazes, imagens, vídeos que retratassem realidades sendo analisadas. Foi possível trabalhar envolvendo Linguagens, Estudo da natureza, da Sociedade, Artes e Expressão corporal.

Quando se tem um projeto de sociedade com justiça social, um projeto que enxerga no sujeito da EJA, pessoas com um vasto conhecimento, que traz a humanização em primeiro lugar, que pensa na sustentabilidade, é o projeto de uma educação amorosa e de uma escola cidadã, portanto não cabe outra opção que não seja a de uma educação libertadora, onde o respeito mútuo e o diálogo seja permanente troca de saberes.

Este relato demonstra como a educadora tinha consciência do processo de alfabetização com relação às referências freireanas, trouxe para sua sala de aula uma experiência com jovens e adultos, possibilidades de centrar o processo de ensino e aprendizagem através das palavras geradoras com ferramentas de uso social a partir da teoria e da prática levando os educandos e educandas a conquistarem a sua

autonomia e a valorização de seus produtos e assim conhecer as políticas públicas para os sujeitos da EJA que vivem no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educandos da EJA são protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, não podendo ser tratados de forma infantilizada, o que desrespeita as suas especificidades. São sujeitos com visão de mundo, mas que, após um tempo afastados do espaço escolar, retornam aos estudos com saberes e experiências, ainda que não formais, porém que precisam ser levados em conta, São cidadãos e cidadãos que merecem escrever e ler os textos das suas realidades.

Logo, a escola, ao escolher seu método de alfabetização, deve pensar primeiro nesse educando que nunca esteve na Escola ou que, quando esteve, foi excluído desta. Este indivíduo foi expulso do convívio escolar, sentindo-se fracassado, e isso é um grande desafio. Pois agora, esse adulto traz inúmeras experiências, uma cultura toda própria, desejando aprender a ler e escrever para encontrar um caminho e sair da invisibilidade.

Portanto, pensar em um método de alfabetização para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, é pensar no método sociolinguístico, assim conhecido como método Paulo Freire, que parte da palavra geradora, do meio em

que o sujeito vive, partindo da sua realidade linguística. Por conseguinte, o mesmo aprenderá com mais prazer as palavras, podendo codificar e decodificar, sem formar palavras vazias.

Assim, a experiência de alfabetização vivenciada na turma da EJA - Tempo Formativo I, foi fundamentada nos construtos teóricos e metodológicos do sistema de alfabetização sistematizado por Freire, o que nos permite concluir que houve a aprendizagem da leitura e da escrita como também a valorização do Eu em meio a educandos e educandas. Podemos perceber a compreensão crítica da realidade política, econômica, social e cultural nas vozes desses sujeitos.

Pois, o processo de alfabetização não é fácil, uma vez que exige motivação e ludicidade e para que essa aprendizagem realmente aconteça, o educador precisa apresentar atividades significativas para estes sujeitos, permitindo-os relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui. Isso lhes permite entrar em contato com situações concretas de sua vida fora da escola, trazendo as diferentes áreas do conhecimento, cada uma com suas especificidades, superando a fragmentação do saber, permitindo uma compreensão da realidade dos sujeitos da EJA.

Sendo assim, foi possível perceber, ao decorrer da experiência, que uma relação dialógica entre educador e educando, permite que situações cotidianas de discriminação sofridas pelos educandos viessem à tona nos momentos conferidos pelo educador para codificação e decodificação

das palavras, muitos problemas sociais foram escancarados nessa fase, descobrimos que não há nada pronto, tudo foi construído no coletivo, promovendo conhecimento.

Assim, concluímos reafirmando que, o método Paulo Freire é o mais completo, e que atende aos aspectos considerados para alfabetizar jovens e adultos. Um método que possibilita ao educador ouvir o educando, a criar situações de desafios do seu dia a dia, podendo escrever seus textos com liberdade para fazer uso da escrita e não utilizando somente sílabas já dominadas. Por fim, os textos trabalhados são reais, que circulam socialmente, textos com temas críticos que levam o educando a questionar-se, bem diferente dos das cartilhas, que aliena o sujeito e suas lições fora do contexto do universo do aluno.

A práxis vivenciada reafirmou que o legado político e pedagógico deixado por Freire traz uma enorme representatividade na vida dos jovens e adultos e educadores com sua proposta de alfabetização que dar sentido ao retorno dos educandos e educandas aos bancos escolares da EJA, assim como, aos educadores no campo das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

COUTO, Sônia. O Método Paulo Freire. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Manual do alfabetizador/ autores...** [et al]; ilustrações CECIP. - 1 ed. 2 reimpr. – Rio de Janeiro: escola Multimeios, 2009

FERNANDES, M. **Os Segredos da Alfabetização.** São Paulo: Ediouro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 2001.

_____. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** (Orgs.) - 4. Ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo, 2001(Guia da Escola Cidadã; v.5).

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

LERNER, D. **Ler e Escrever**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artemed, 2002.

MENDONÇA, Onaide Schwartz e MENDONÇA, Olympio Correia de. **Alfabetização reinventada: o método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano I, nº1, 2006. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em 2006.

_____. Onaide Schwartz e MENDONÇA, Olympio Correia de. **Alfabetização e reinventada: o método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

O pensamento intelectual indígena brasileiro: uma mirada decolonial

Leandro Faustino Polastrini⁷⁵

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é refletir sobre como o pensamento intelectual indígena brasileiro tem se organizado e se estruturado enquanto elemento de representação e de poder na contemporaneidade. Assim, como também se propõe a evidenciar esse pensamento e estruturas como uma possibilidade de inflexão decolonial a partir dos pressupostos de intelectuais latino-americanos. Para estas reflexões sobre o pensamento intelectual indígena brasileiro nos valeremos do campo da literatura indígena, movimento de escritores e intelectuais indígenas que vem se consolidando desde as décadas finais do século passado.

É importante ressaltar que a elaboração deste texto também é fruto em amadurecimento de pesquisas:

⁷⁵ Professor Assistente no curso de Letras na área de Língua Espanhola na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus Alto Araguaia. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

anteriormente, a nível mestrado, em Estudos de Linguagem — Área de concentração Estudo Literários — de 2009 a 2011, pela Universidade Federal de Mato Grosso com o título: Transculturação e identidades na obra de Daniel Munduruku e, atualmente, no doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea na mesma instituição com o tema: Representações, contraposições e poder na literatura indígena brasileira e na literatura indígena colombiana.

Apresentado este breve contexto a respeito do lugar que estamos partindo, passemos para a apresentação de como organizamos esta reflexão. Primeiramente, traremos uma contextualização sobre alguns escritores e escritoras indígenas brasileiros que possam representar o que estamos chamando de pensamento intelectual indígena, realizando as aproximações com pensamento decolonial. Na sequência buscamos apresentar como este pensamento é projetado na literatura indígena brasileira, em destaque para Daniel Munduruku que está na maioria das vezes a frente das ações e atividades intelectuais indígenas no Brasil. O procedimento metodológico para realização deste trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de carácter crítico-reflexivo.

O pensamento indígena brasileiro: aproximações com o pensamento decolonial

Neste subtítulo apresentaremos o que é o pensamento indígena que estamos a referenciar no trabalho. Partimos

como já dito na introdução de estudos anteriores sobre a produção intelectual e/ou literária de autoria indígena, sendo assim, as considerações são a partir das leituras de obras de caráter literário e também de textos críticos de autores e autoras indígenas brasileiras. De acordo com Mignolo (2008b) na contemporaneidade “[...] há uma forte comunidade intelectual indígena que, entre muitos outros aspectos da vida e da política, tem algo como muito claro: seus direitos epistêmicos e não somente seus direitos a reivindicar econômica, política e culturalmente”. (MIGNOLO, 2008b, p. 314).

No Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, podemos destacar a emersão de um grupo de escritores e/ou intelectuais indígenas que começaram o movimento que eles chamam de pensamento indígena e/ou literatura indígena. Fato que promove uma ruptura histórico-cultural com as manifestações e produções literárias anteriores, as chamadas literaturas indianistas ou indigenistas dos escritores não índios ou mestiços. A partir desse momento o protagonismo da escrita, da autoria e da voz passa a ser dos indígenas ao trazerem à cena literária as representações de suas culturas, principalmente, suas ideologias através de seus próprios olhares. Fato também capaz de gerar estranhamentos e reflexões, tanto na sociedade não indígena, quanto na dos povos indígenas sobre os processos e relações sociais, culturais e políticas, etc.

No Brasil, atualmente, o escritor e intelectual indígena com maior destaque é Daniel Munduruku, além de ter

mais de 50 títulos publicados é também quem está à frente da maioria das atividades acadêmicas-culturais do grupo de intelectuais indígenas brasileiros. O seu primeiro livro, Histórias de Índios de 1996, vendeu mais de 60.000 exemplares e já está na 16ª edição; outro nome também bastante conhecido no cenário dos intelectuais indígenas brasileiros é Kaká Werá Jecupé com Todas as vezes que dissemos adeus (1994), A terra dos mil povos: história indígena do Brasil por um índio (1998), As fabulosas fábulas de Iauretê, (2007) etc. Há também o escritor e ambientalista Ainton Krenak com: O lugar onde a terra descansa (2000), Ideias para adiar o fim do mundo (2019); Maria das Graças Ferreira ou como é popularmente conhecida Graça Grauna com Criaturas de Nãnderu (2010); Eliane Potiguara com Metade cara, metade máscara (2004), Akajutibiró, terra do índio Potiguara (1994) e A terra é a mãe do índio (1989); Yaguarê Yamã autor do livro Puratig: o remo sagrado (2001) e Olívio Jekupé autor de 500 anos de Angústia (1999), um livro de poemas, O saci verdadeiro (2000), Irlandu: o cão falante (2001), Xerenkó Arandur: a morte de Kretã (2001) entre outros, pois a lista só tem aumentado a cada ano que se passa.

Nossa gente, no entanto, não se entregou, não capitulou. Ao contrário, mostrou que era capaz de lutar pelo que acreditava, lutar por seus princípios, por seus valores, por sua vida e pela vida de seus filhos. Dessa forma, passou a entender o pensamento

quadrado dos conquistadores, a lógica que está por trás de tanto egoísmo. Fez isso indo à escola, convivendo nos espaços urbanos, servindo nos quartéis militares, estudando na universidade. Foi criando uma resistência maior e articulando entre si para dar uma resposta a tamanha discriminação. Assim surgiu o movimento indígena organizado. (MUNDURUKU, 2004)

A maioria dos/das autores/autoras indígenas saíram de suas terras e deixaram seus povos para estudar nas metrópoles, algumas vezes por uma demanda individual, outras vezes por demandas coletivas; outra parte sofreu com as ações do sistema latifundiário, da grilagem, mineração, pecuária, grandes plantações de monoculturas, tendo suas famílias e povos expulsos de suas terras tradicionais. Porém, o êxodo não foi o único fator responsável pelo surgimento e afloramento dos escritores e intelectuais indígenas, podemos dizer que esse processo ganhou também mais forças a partir das legislações que fundamentaram os direitos e reconhecimentos dos povos indígenas no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da lei 9.394 de 1996 que trata da criação e institucionalização da Educação Escolar Indígena diferenciada.

É importante diferenciar, por questões práticas e epistêmicas, o conceito de Educação Escolar Indígena e o de Educação Indígena. De acordo com Cavalcanti e Maher (2005) esta última se refere aos processos tradicionais de

socialização da criança e do jovem dentro do universo cultural de cada povo indígena, enquanto que a primeira se refere ao processo de escolarização das crianças e jovens, de modo a instrumentalizá-los para as situações de contato com o mundo dos brancos.

Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. Compreendi então que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. [...] Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida (MUNDURUKU, 2000, p. 71).

Esse contexto histórico é de grande importância política e social para a reestruturação dos povos indígenas, principalmente, para a implementação dessa modalidade de educação diferenciada, desta forma, foi imprescindível a formação para o magistério e também projetos que visassem as produções de materiais paradidáticos a partir das especificidades socioculturais de cada etnia, na interculturalidade, no bilinguismo ou multilinguismo dos professores e alunos indígenas.

Portanto, falar de Educação Escolar Indígena nos remete não somente a oralidade como também as funções e usos da língua escrita. Luís Donizete Benzi Grupione (2008, p. 14) argumenta que estes escritores (professores e alunos) se apropriam da “escrita e de procedimentos de pesquisas

e sistematização, [...] voltam seu olhar para os aspectos de seus modos de vida e ‘descobrem’, interpretações e modos de fazer próprios que não suspeitavam”. De acordo como autor neste contexto de produção estão os inventários sobre cantos, sobre os rituais e danças, além da classificação de plantas, bichos e seres e das descrições de objetos etc.

E para Figueiredo (2010) os escritores indígenas exercem funções politécnicas ao desempenharem papéis de educadores, militantes e ecologistas, neste último caso, para ela, corresponde à filosofia indígena, embasada na relação harmoniosa do homem com a natureza, fator que estará quase sempre presente nos discursos narrativos destes escritores ao referirem-se à “Mãe-terra e a crítica às práticas predatórias da civilização ocidental”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 133). Figueiredo, acima, evidencia o que mais adiante vamos apontar como sendo a base do pensamento indígena e que também está intrínseco ao movimento literário dos seus escritores e escritoras.

E sobre o pensamento decolonial apresentaremos alguns postulados de Mignolo (2008), Restrepo (2010) e Ballestrin (2013). Antes de tudo, é preciso conhecer sobre o contexto histórico e/ou epistêmico-teórico que o trouxe à tona aos estudos da decolonialidade, isso nos leva ao final dos anos 90 quando estudiosos, em sua maioria, latino-americanos compunham um grupo de estudos intitulado Modernidade/Colonialidade. Citaremos apenas alguns nomes dentre os vários que compunham tal grupo, a exemplo, o peruano Anibal Quijano com seus estudos sobre colonialidade e po-

der, o argentino Enrique Dussel com estudos sobre as trans-modernidades e Walter Dignolo que se aprofunda nas discussões sobre ações ou práticas decoloniais.

[...] claro que mientras modernidad/colonialidad son categorías analíticas de la matriz colonial de poder, la categoría de de-colonialidad amplía el marco y los objetivos del proyecto. No obstante, la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento de-colonial en marcha. (MIGNOLO, 2008a, p. 249)

Ballestrin (2013) nos diz que o termo colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, porém foi amplamente utilizado pelo grupo. Conceito que evidencia que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não deixaram de existir com o fim do período colonial. A autora cita Grosfoguel, também membro do grupo Modernidade/Colonialidade, para ele há uma dupla função do conceito de colonialidade do poder: a primeira é de denunciar “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”; e a segunda “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade”. (GROSGOQUEL, 2008, p. 126 apud. BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Walter Mignolo nos diz que a colonialidade é o lado escuro da modernidade, porém, antes de nos aprofundarmos nas ideias apresentadas por Mignolo sobre a modernidade e colonialidade, trazemos alguns apontamentos feitos por Quijano (2005) a respeito destes termos, de acordo com ele no período colonial com a criação das Américas se instaura no mundo um novo padrão de poder, por isso o autor considera a América a primeira “id-entidade” da modernidade, sendo assim, nos parece indissociável pensar a modernidade, a colonialidade sem considerar os processos históricos que constituem as Américas. E a partir desse contexto, se estabelecem dois processos históricos ou dois eixos desse novo padrão de poder, o primeiro poderíamos dizer baseia-se nas diferenças raciais entre conquistadores e conquistados, ou seja, a partir da racialização se estabelecem relações de “inferioridade” e “superioridade” entre as diferenças que serão tratadas como naturais; o segundo eixo seria a articulação de todas as formas de controle de trabalho, de recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial.

Descritos esses dois eixos que constituíram e que até os dias atuais ainda constituem as identidades das Américas, voltemos ao que nos diz Mignolo sobre a colonialidade como o lado mais escuro da modernidade. De acordo com autor, “a ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawanstisuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e tráfico maciço de africanos escravizados” (MIGNOLO,2017, p. 2). De acordo com Mignolo a matriz colonial de poder se constituiria de

quatro cabeças e duas pernas. As quatro cabeças seriam os controles ou domínios interrelacionados da economia, são elas: da autoridade; do gênero e da sexualidade; do conhecimento e da subjetividade; e as duas pernas seriam o fundamento racial e patriarcal do conhecimento.

Quijano e Mignolo dizem o mesmo, que a colonialidade se estabeleceu como o novo padrão ou a matriz que vigora até os dias de hoje do poder colonial, a partir da ótica capitalista e da globalização, entendemos que essa matriz sempre é reatualizada. Mignolo nos diz que “Assim ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas e o conhecimento” (MIGNOLO, 2017, p. 4). Para o autor tais práticas justificavam o racismo e a inferioridade das vidas humanas como práticas naturais e dispensáveis.

Segundo Grofoguel (2006, p. 27) “La colonialidad no es equivalente al colonialismo. No se deriva de la modernidad ni antecede a ella. La colonialidad y la modernidad constituyen dos lados de una misma moneda”. Então seria mais apropriado a ideia da coexistência, não do binarismo ou nas dualidades, já que o pensamento decolonial busca desligar-se deles. Mas parece algo difícil de se romper, principalmente porque temos a ideia de que sempre estamos entre. Para Mignolo (2008a) o pensamento decolonial emergiu como contrapartida da criação da modernidade/colonialidade, cita como exemplo o pensamento indígena e afro-caribenho das Américas.

Por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais — uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Feito esta breve introdução sobre como o termo decolonial emergiu no campo de estudos da cultura, ciências e políticas da América Latina, agora, vamos aproximá-lo do pensamento indígena brasileiro através da literatura indígena, mas antes faremos um adendo sobre uma questão bem frequente durante as leituras dos textos dos autores e autoras do grupo Modernidade/Colonialidade que é o uso dos termos descolonial e decolonial, eles muitas vezes parecem ser usados como sinônimos, esta interpretação não é totalmente equivocada tendo em vista que ambos andam juntos ou se correspondem, mas segundo estudiosos e críticos do pensamento decolonial estes dois termos possuem significações diferentes.

[...] é relevante pontuar que as diferenciações postas por estes termos articulam-se como teóricas e políticas. O decolonial encontra substância no compromisso de adensar a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência

dos povos colonizados mesmo após “o colonialismo” propriamente dito ter se esgotado em seus territórios. (SANTOS, 2018, p. 3)

De acordo com Santos (2018, p 3) o termo “decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo” [...]”. Para autora o termo descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, porém, mesmo com o fim do período/processo colonial, ainda sobrevive a se faz presente entre nós a colonialidade, ou melhor a matriz de poder colonial que impera no padrão de poder econômico, político, do conhecimento e do ser (gênero, sexualidade, subjetividades, etc). que ainda precisa ser descolonizada. Por isso, a necessidade de se pensar, evidenciar, reconhecer e legitimar práticas decoloniais que conduzam essa ação, reconhecendo e legitimando matrizes de poder outras, além das que já conhecemos, as europeias, neoimperiais e capitalistas.

Mignolo (2008a) evidencia que o pensamento decolonial e pensamento indígena estariam na mesma frequência, e que a origem deste pensamento é planetária, portanto, não se limita aos individualismos, mas é incorporada aos movimentos sociais, no caso aos movimentos sociais indígenas e afros. Somente estas afirmações não nos garantiria definir ou classificar o pensamento e literatura indígena brasileira como uma ação ou opção decolonial, porém podemos é claro dizer que há indícios de que o movimento dos escritores

indígenas brasileiros possa representar umas das formas do que Mignolo chama de fratura decolonial da modernidade/colonialidade.

É importante destacar que o pensamento e/ou ideologias indígenas apresentadas aqui serão sempre propostas em relação e nas relações com o outro, nas diferenças identitárias e socioculturais entre o ocidental (não indígena/brasileiro) e o indígena e vice-versa. Bem como os reflexos do binarismo modernidade e colonialidade nos processos de contatos entre culturas ocidentais e as civilizações indígenas americanas. Depois de tantos séculos de contatos entre estas culturas com modos diferentes de ser e viver, considerando as particularidades dos momentos históricos-sociais, ora são vistas como antagônicas e diferentes, ora como os “dois lados de uma mesma moeda”, ao se comungar da mesma identidade nacional, a de brasileiros. Assim como também da herança de uma identidade étnica, ancestral, indígena herdada pelo povo brasileiro.

Às vezes nos perguntamos, não serão os pensamentos e/ou ideologias indígenas também atravessados pelos pensamentos e ideologias ocidentais e vice-versa? Essa pergunta se aproxima de uma outra que Ballestrin (2013, p. 112) apresenta sobre o pensamento da decolonialidade: “é possível romper com a lógica da colonialidade da modernidade sem que abandonemos as contribuições do pensamento ocidental/europeu/iluminista — especialmente, liberalismo e marxismo — para a própria decolonização?”. Talvez as respostas estejam na própria existência deste

trabalho, ou seja, estamos apresentando como recorte para discussão e reflexão o pensamento indígena na e pela literatura escrita, uma herança artística-cultural ocidental.

Segundo Daniel Munduruku (2000, p. 87) O “índio e a terra são marcas registradas do Brasil. Sem os índios, o Brasil fica mais pobre, a humanidade fica mais pobre, o planeta fica mais pobre”. A valorização e manutenção da vida e das práticas socioculturais dos diversos povos indígenas no Brasil e para além dele, implica nas identidades fortemente construídas entre índio e natureza, índio e a preservação do meio ambiente, índio e ancestralidade da nação brasileira. Para Munduruku “É preciso acabar com o distanciamento que existe entre o povo brasileiro e os povos indígenas. O índio é brasileiro, o brasileiro é também índio”. (idem)

Munduruku apresenta uma relação de dependência e de salvacionismo inversa, ou seja, os indígenas não são os únicos codependentes de outrem, bem como relembra que as identidades se cruzam. Nessa premissa de Daniel Munduruku o ser indígena é parte importante do todo, caso essa parte deixe de existir e o equilíbrio seja abalado o todo irá ruir-se. Sobre aquilo que até o momento temos lido nos livros e das vivências com os povos indígenas é que a ideia do todo é sempre apresentada como elemento do ser, do existir. Sendo assim, as partes fragmentadas, isoladas não são e não compõe um povo, uma cultura, cosmologia, arte, etc. Trazemos para dialogar com Munduruku uma citação de Mignolo que parece corroborar com o que foi apresentado por ele acima.

El inconsciente eurocentrismo de la izquierda europea no puede concebir que sean los blancoides quienes se acerquen a los indígenas, sino que por «natural colonialidad del ser y del saber» son los indígenas los que tienen que acercarse a la salvacionista izquierda blancoide. Ahí, en ese «giro» de la expresión se encuentra el giro de-colonial más que el giro a la izquierda. (MIGNOLO, 2008a p. 272)

Ainda vivemos sobre as sombras dos discursos e projetos integracionistas a respeito dos povos indígenas no Brasil, sejam estes de direita ou esquerda, sejam eles bem ou mal intencionados. Além, de não ser mais aceitáveis pensamentos, ações e estruturas unilaterais que partam das sociedades não indígenas para com as indígenas. Essa aproximação deve ser revista, as formas de contatos devem ser revistas. Munduruku e Mignolo parecem querer dizer isso, que a hegemonia do saber, do fazer e ser do não indígena já não se sustenta mais como exclusiva e o único modelo a se seguir.

Outro pensamento que está bem presente na literatura indígena é o discurso de essência entre os povos indígenas e a terra, ou melhor, homem-natureza, discurso de tom ambientalista, mas também de sobrevivência. Tais discursos em alguns momentos parecem se aproximar do ideal romântico nacionalista, mas, há diferenças, principalmente, no campo dos interesses, das motivações, pois, agora, esse discurso é associado à existência, à sobrevivência, à pertença, às garantias e conquistas de direitos pelos povos que estiveram

sempre silenciados, ora vistos como exóticos e subalternizado pelas sociedades envolventes. Ao mesmo tempo nos lembra de uma herança e também de uma dívida histórica que mantemos com os povos indígenas. Herança cultural que a modernidade e a colonialidade não conseguiram destruir totalmente com o passar do tempo. Dívida histórica, pelas barbáries em nome da civilização/modernidade e da fé cristã que os povos indígenas foram sujeitados.

Acontece que a contemplação da *pachamama* Acontece que a contemplação da *pachamama* (“natureza”, para as mentes ocidentais) na nova Constituição da Bolívia e na do Equador foi incorporada não devido aos movimentos verdes, à teologia da libertação ou ao anticapitalismo marxista, mas pelo simples fato de ela ser inerente ao pensamento das comunidades, dos líderes e dos intelectuais indígenas. (MIGNOLO, 2017, p. 6)

Sobre a natureza Mignolo diz que ela poderia também ser assinalada como o quinto domínio da matriz colonial, em vez de considerá-la como parte do domínio econômico. Para o autor “A “natureza” — amplamente concebida — se transformou em “recursos naturais”, enquanto a “natureza” — como substantivo concreto que nomeia o mundo físico e não humano — se tornou no Novo Mundo a base para o cultivo de açúcar, tabaco, algodão etc.” (MIGNOLO, 2017, p. 7). Ele destaca que essa transformação é um legado que permanece até dias de hoje, pois “em nossa presunção de

que a “natureza” é o fornecedor de “recursos naturais” para a sobrevivência diária: a água como mercadoria engarrafada”. Destacando que para o Ocidente a “mutação da natureza para recursos naturais foi um sinal de progresso e modernização e, ao mesmo tempo, um sinal de que outras civilizações estagnaram e estavam sendo ultrapassadas pelo Ocidente.” (MIGNOLO, 2017, p. 7-8).

Para Munduruku os povos indígenas têm uma coisa em comum que é o amor pela “Mãe-terra”, o respeito profundo pela natureza, além do apego às raízes ancestrais que são transmitidas pelos rituais, elementos bases para a criação de regras sociais, políticas e religiosas que dão sentido à existência física e cultural desses povos. Para eles as narrativas míticas são vivas e fundadoras da moral, ética, estética, social dos povos indígenas. De acordo com ele “A tradição ancestral nos apresenta a terra como o ventre de que nós saímos, o solo do qual nos alimentamos e o coração a que retornaremos e no qual encontramos entes queridos que conosco conviveram durante sua passagem pela Terra.” (MUNDURUKU, 2000, p. 35)

Como vimos acima, seja no exemplo que traz Mignolo a respeito de como a pachamama é referenciada pelos indígenas bolivianos e equatorianos, seja o que nos diz Munduruku sobre a “Mãe-terra”, vemos que o pensamento indígena apresenta uma ideia de natureza bem diferente da estabelecida pelas sociedades ocidentais, pois não a vê apenas como fonte de exploração ou como reservas de recursos naturais a disposição da produção de produtos, bens e de

valores. A lógica capitalista não participa tradicionalmente ou ancestralmente dessa relação indígenas e natureza. No pensamento indígena é também fortemente referenciado o lugar da memória ancestral, a tradição. Segundo Potiguara (2004, p. 58) “quando o homem selvagem e a mulher selvagem gritam dentro de nós querendo voltar para a casa primitiva é chegada a hora da mudança”. A escritora destaca que os significados dos termos selvagem e primitivo não têm nada a ver com aqueles apresentados pela historiografia, mas sim com o “interior humano, âmago, essência espiritual, ser sutil, a casa da alma, ancestralidade”.

O povo indígena sobrevive há séculos de opressão porque tem como maior referencial a tocha da ancestralidade do poder intuitivo, da leitura e da percepção dos sonhos, do exercício da dança como expressão máxima da espiritualidade e da valorização da cultura, das tradições da cosmovisão personificadas na figura dos mais velhos e das mais velhas, os idosos planetários. (POTIGUARA, 2004, p. 88)

Para Potiguara (2004, p. 121) “A sociedade moderna, tecnológica e ocidental exalta o corpo físico, valoriza o dinheiro e a juventude. Os idosos não mais têm vez”. Portanto, a produção literária de autoria indígena que utiliza a língua escrita do não indígena (língua portuguesa) como um meio de afirmação e de representação de suas identidades indígenas, retratando-os de acordo com as suas existências

e necessidades do presente, também traz as vozes ancestrais, aquelas dos seus antepassados (narrativas míticas, lendas, as crenças, danças, cantos etc.), religando estas representações identitárias a uma cultura tradicional. Por isso, algumas das narrativas indígenas apresentam-se como autohistórias, embrenhadas de valores memorialistas, já outras apenas se inspiram ficcionalmente no campo do mitológico..

A matéria ancestral é o ponto de partida para a atuação crítico-criativa destes escritores. Esta produção, oriunda de uma matriz extraocidental, não se dissolve no contato com estruturas ocidentais. Em outras palavras, o fato de um escritor indígena publicar um livro não significa que ele considera a escrita superior à oralidade, nem tampouco que a sociedade ocidental seja superior (e civilizada) à sua tradição étnica. Mas, por sua vez, que um diálogo intercultural se faz necessário entre povos indígenas e não indígenas. (DORRICO, 2018, p. 244).

Já para Thiel (2006, p, 235) a produção escrita indígena situa-se num entre-lugar de produção e recepção literária, pois ela pode ser local e também nacional, migrando de uma comunidade produtora para várias comunidades receptoras, inclusive de não-índios; é também marginal e canônica, pois esteticamente não recebe a mesma consideração que a estética de obras ocidentais, mas nasce em espaços que permitem a revisão do cânone.

Já pensou faz tantos séculos que o Brasil foi dominado pelos jurua kuery, não índios em guarani, e desde aquela época tudo o que se fala sobre nossos parentes é escrito por eles. Eu não via isso como algo interessante, porque nós temos que contar nossas histórias para nossos filhos e se tiver que ser escrita porque não pelo próprio índio? (JEKUPÉ, 2009, p. 11).

Os escritores indígenas brasileiros desempenham as funções de inserir sua literatura na sociedade envolvente como um “mecanismo” de infiltração no campo de poder literário dos não indígenas, que é a literatura escrita, abalando tal hegemonia, além de estabelecer e legitimar esse mecanismo como um campo de poder (de resistência) utilizando-se das estruturas desse outro e também de suas próprias culturas. Para Foucault (2003) o intelectual nos dias de hoje tem o papel de lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso: na ordem do “saber”, da “verdade”, da “consciência”, do “discurso”. (Foucault, 2006, p. 39).

De acordo com Foucault (2006, p. 253) “o poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um dispositivo estratégico de relações de poder”. Mas para que estes discursos tenham efeitos, de acordo com Bourdieu (1989), não dependem apenas do reconhecimento consentido àqueles que os detém (escritores); mas sim, ao grupo que tem a sua identidade enunciada, desta forma, estes discursos ganham representatividade quando os membros

deste grupo lhe concedem reconhecimento e crença, assim como nas propriedades econômicas ou culturais que eles têm em comum.

O pensamento indígena e a literatura

Falar da literatura indígena contemporânea pressupõem é claro falar da escrita, dependendo dos níveis de contato, como algo novo para alguns povos indígenas ainda ágrafos. E também requer entender que esta literatura não se afasta totalmente do universo da oralidade. Séculos antes, durante e depois da colonização muitos povos indígenas se valiam apenas da oralidade para os ensinamentos, para sobrevivência e manutenção cultural, inclusive no campo das narrativas míticas e de criação, portanto, características oriundas da oralidade, os mitos de origem, de criação entre outras histórias muitas vezes se fazem presentes no texto escrito.

É sempre bom destacar que o movimento em prol da escrita para os povos indígenas, atualmente, se empenha num “resgate” para alguns e para outros numa (re)criação dos sistemas de escrita de suas línguas maternas (salvo as pinturas corporais e entre outros símbolos e signos). Principalmente, por acreditarem na máxima de que um povo sem língua é um povo sem cultura. Fato que nos leva a pensar que para muitos líderes e grupos indígenas falantes de português, ora há um afastamento do pertencimento a identidade cultural brasileira ou nacional em detrimento de

uma identidade cultural própria, ora há uma aproximação, uma comunhão entre ambas de acordo com as convenções.

É muito importante o professor índio ensinar a escrita da própria língua para os alunos, para que a língua portuguesa não interfira na nossa língua. [...] É muito bom para as crianças e jovens aprenderem para memorizar ou transcrever a história, a música, o jeito de falar com seus próprios parentes, mantendo a sua própria cultura e sua língua constante (MEBÊNGÔKRE, apud GRUPIONI, 2008, p. 14).

Podemos também dizer que a oralidade para os indígenas ainda é necessária, mesmo diante dessa necessidade interna e externa da escrita, porque os elementos culturais tradicionais continuam a existir e exigem esse meio de veiculação, os mais velhos por exemplo, eles ainda se utilizam da oralidade. Segundo Kothe (2002), o texto escrito no papel é um auxiliar mnemônico, mas nunca a única forma e nem sequer a principal de guardar a memória objetiva, portanto, tornar a escrita como um fator principal é se fazer de um elemento acessório o definidor.

E porque uma literatura indígena escrita a partir das estruturas, principalmente, na língua do outro, a do não indígena? Vemos que os grupos indígenas “tomam posse” da língua padrão escrita, do não índio, como um elemento de defesa e de ataque. Defesa de seus direitos, de seus valores

tradicionais, e de ataque às repressões, às invasões e de que ninguém mais fale por eles. E é claro, porque também buscam alcançar a um público com maior número possível de leitores, que são os não indígenas. Daniel Munduruku nos alerta que para compreender o que é literatura indígena precisamos entender que ela não está presa apenas a um conceito, há de se compreendê-la como algo mais amplo ou elástico, mais dinâmico e mais completo. Lembremo-nos do que já foi dito anteriormente sobre o pensamento indígena que não há partes, mas sim o todo.

Portanto, Munduruku propõe que a literatura indígena não seja vista a partir dos conceitos de literatura ocidental canônica e/ou acadêmica. Logo, no campo das ideias ambas seriam divergentes, pois a indígena no momento se vê mais como uma função ontológica-social, quer dizer pela necessidade de ser, de demarcar sua existência, e não apenas como uma expressão da literariedade, da arte da linguagem ao propor novos padrões estéticos, talvez, ela até esteja seguindo os critérios pré-estabelecidos pelo cânone ocidental, porém com intenções de subvertê-los para outros propósitos. Será então que o movimento da literatura indígena não está na busca de pensar e elaborar o seu próprio cânone? Podemos também dizer que esse processo pode ser entendido como fratura decolonial na modernidade/colonialidade? São respostas que estão no porvir.

Para Munduruku a literatura indígena “[...] é a reverberação do que mora dentro do corpo de nossa gente [...] nos completa enquanto pessoas, porque nos lembra

sempre de onde viemos, para onde vamos e qual o sentido de nossa pertença a esse planeta. [...] é, também, uma forma de atualizarmos a memória responsável pela manutenção da nossa própria história”. (MUNDURUKU, 2009, p. 9-10).

Ao aproximarmos o que nos diz Munduruku das reflexões do pensamento decolonial segundo Ballestrin (2013) o “processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias”. (BALLESTRIN, 2013, p108). Podemos, deste modo, compreender a literatura indígena brasileira como esse processo de apropriação da forma de produzir e publicar literatura do outro, mas que na sua prática busca imprimir outros pensamentos, que não somente ocidentais. Novamente trazemos Mignolo ao enunciar que “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas «otras». (MIGNOLO, 2008a, p. 271)

Também consideramos relevante refletir a respeito das formas de publicação e circulação dos livros dos escritores indígenas, pois boa parte destes livros são publicados individualmente e catalogados como pertencentes ao gênero conto e/ou literatura infantojuvenil. Portanto, as regras ou critérios são estabelecidas pelo mercado editorial e também pelo cânone que representa e exerce a colonialidade do conhecimento, do sistema que é ocidental.

Os intelectuais indígenas não gozam ainda de ampla circulação, porque os intelectuais não indígenas é que apreciam exatamente a colonialidade do conhecimento. O fato de não serem reconhecidos pela mídia ou pela universidade não implica que o trabalho e a produção intelectual deles sejam menos significativos na malha social. É menos reconhecido — certamente — pela elite que controla o Mercado da produção intelectual. (MIGNOLO, 2008b, p. 314)

O processo de publicação e difusão, até o momento, do pensamento e literatura indígena não é totalmente autônomo ou independente, o que poderia comprometer muitas vezes a integralidade desse pensamento, por exemplo, a maioria dos livros, no Brasil, não são publicados como bilíngues o que pode ocorrer muitas vezes por regras das editoras, outras vezes porque alguns escritores, como é caso de Daniel Munduruku, não dominam a língua indígena de seu povo. E se a dominasse e a escrevesse será que as grandes editoras continuariam a publicá-lo? Com certeza não, seja por questões mercadológicas por não ser tão rentável, pois não atingiria um público maior como consumidores/leitores, ou quiçá por preconceitos, porque o conhecimento e informação não estaria mais exclusivamente na língua do “branco e civilizado”, na língua que legitima e normatiza, mas sim numa das línguas do oprimido, subalterno, do “primitivo”.

Uma forma de efetivar certa “independência” do monopólio das grandes editoras e garantir as publicações tem sido buscar as editoras menores, ou, às vezes, com financiamentos em editais públicos ou privados por meio de projetos, às vezes as publicações ocorrem em editoras universitárias como também material paradidático, e publicações com apoio do próprio coletivo dos escritores ao criarem suas redes editoriais. Quiçá esse movimento consiga estabelecer-se em novos ou diferentes parâmetros, em sistemas de publicações e divulgações dos modos não convencionais, ou então repensar os usos dos que já existem, que sejam ideologicamente e economicamente diferente do pensamento moderno-capitalista. Um exemplo de editorial considerado alternativo tem sido as cartoneras, que tem se espalhado pela América Latina e Europa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese podemos dizer que literatura indígena teve seu gérmen paralelamente ao fortalecimento e implementação da educação escolar indígena nos anos 90, com a produção de materiais paradidáticos, além da criação de cursos para a Formação de Professores Indígenas, o que fomentou a produção coletiva e acadêmica dos índios envolvidos, muitos livros e cadernos (interdisciplinares) sobre os diferentes povos indígenas e suas culturas foram publicados a

fim de fortalecer esta modalidade de educação diferenciada.

As migrações indígenas para os grandes centros urbanos, pelos motivos apresentados acima, às vezes trazem aos indígenas mais violências, pois em muitas situações, ambos não estão preparados para se receberem, estabelecendo processos e relações por vezes injustos nos campos sociais, econômicos, políticos e culturais. Alguns daqueles que conseguem concretizar suas formações acadêmicas e profissionais voltam para suas aldeias, onde exercerão o papel de lideranças junto ao seu povo, já outros permanecem nos grandes centros urbanos desempenhando também o papel de representantes e/ou lideranças do pensamento indígena, mas nas “selvas-de-pedras”, dentro dos sistemas políticos, sociais, econômicos e culturais da sociedade envolvente, em ambos os casos, tentando fazer destas relações e processos mais justos.

Ressaltamos que com o passar dos anos, além das produções coletivas, a escrita individual e de caráter literário foi se constituindo, legitimando as representações e identidades, retratando os indígenas de acordo com suas existências no presente. Imprimindo neste processo o pensamento indígena, além de contrapor as representações indígenas negativas e/ou pejorativas que foram alimentadas pela História e pelas literaturas “oficiais” contadas pelo outro, como, por exemplo, a do descobrimento e a do romantismo que por muitos anos fossilizaram no imaginário da sociedade brasileira a visão dos indígenas como primitivos, selvagens, antropófagos e preguiçosos.

Acreditamos que o pensamento e literatura indígena podem representar uma fratura na modernidade/colonialidade ao constituir-se no contexto de multiplicidade, na interculturalidade de ideologias e identidades. Temos a ideia de que outras possibilidades de ser, agir e pensar também coexistam e possam ser mais viáveis em tempos futuros, para além das estruturas e padrões que já conhecemos e herdamos do processo colonizador. Talvez, esses movimentos, possam com o tempo promover formas mais livres, autônomas de suas práticas e modos de existências, totalmente diferentes das estabelecidas pelas regras e normas da modernidade e da colonialidade do poder, pois se tem já introjetado no pensamento indígena valores ou heranças que estão sendo invisibilizados ou apagados nas sociedades ocidentais-modernas-cristãs-neocapitalistas como: a ancestralidade, espiritualidade e valorização dos anciões e anciãs, o respeito a e cuidados com Mãe-Natureza.

Consideramos esse apagamento da espiritualidade ancestral e das identidades étnicas nas sociedades civilizadas, modernas, cristãs e neocapitalistas, tem como base de que estes valores ou referências são formas de primitivismos, barbarismos, ou seja, de retrocesso, por isso não devem ser mantidos, porque não condizem com os projetos de Estado-Nação construído para nós, não indígenas, em que o capital, os meios de produção de bens e consumo são basilares. Os valores, atuais, os quais acreditamos, modernos ou pós-modernos, como o progresso econômico, social e cultural, desenvolvimento da ciência, dos recursos tecnológicos, da

prosperidade e da busca pelo paraíso fazem de nós algozes e também reféns do sistema capitalista-neoliberal ao qual estamos inseridos. Como já apresentamos anteriormente o pensamento indígena brasileiro na e pela literatura parece estar no movimento de contramão dos pensamentos e valores das sociedades ocidentais modernas ou pós-modernas.

Consideramos a literatura indígena como um produto do processo transcultural, pois é pelo código de escrita do outro que os indígenas têm conquistado seu lugar de fala, de resistência ao transbordar nas ondas da tradição, das suas ancestralidades e espiritualidades, protagonismo que durante muitos séculos de contato com a sociedade dita “civilizada” lhe fora negado. O pensamento decolonial traz consigo muitas perguntas, dúvidas e talvez incertezas, algumas poderão ser respondias por projetos ou práticas com avançar do tempo, mas neste texto, buscamos apresentar uma proposta desta prática ao aproximarmos o pensamento indígena brasileiro por meio de uma epistemes própria, assim como o meio que é a literatura indígena, como possíveis fraturas decolonias nessa herança da modernidade e colonialidade do poder eurocêntrico.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. N° 11. Brasília, 2013. pg. 89-117

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus. **O índio, a leitura e escrita: o que está em jogo?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico á criação literária. In. DORRICO, Julie (org) et al. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FIGUEIREDO, Eurídice. Representações do indígena na literatura brasileira. In: Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos. Ética, estratégia, poder-saber**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 4.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**.

CINTRÃO, Heloisa Pezza, LESSA, Ana. (Trad.) São Paulo: Editora Universidade São Paulo, 2003.

GROSGOUEL, Ramón. **La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad**

global. Tradução de María Luisa Valencia. Tabula Rasa. N 4. Bogotá - Colombia, 2006. Pg.17-48,

GRUPIONE, Luís Donizete Benzi. **Tempos de escrita**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

KAMBEBA, Márcia W. Literatura indígena da oralidade à memória escrita. In. DORRICO, Julie (org) et al. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Revista Tabula Rasa** nº 8. Bogotá – Colombia, 2008a. pg.243-281

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34. Niterói, 2008b. pg.287-324.

_____. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (RBSC) Vol. 32 nº 94 junho/2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses:** conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Angra, 2000.

_____. Literatura que se faz com ritos e palavras. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia indígena**, da Feira do Livro Indígena de Mato Grosso. Cuiabá: editoração eletrônica Ramon Carlini, 2009a.

_____. **Literatura Indígena:** um movimento que se expande. 05/05/2004 <http://www.inbrapi.org.br/abre_artigo.php?artigo=7>. Acesso em: 20 set. 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: editorial Universidad de Cauca, 2010.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Revista Psicologia & Sociedade**. Vol. 30. Belo Horizonte, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÖGEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

O papel do multiletramento na sensibilização e compreensão poética: um estudo de caso entre estudantes da rede municipal de ensino de Irará (BA)

Gilmar Almeida da Silva⁷⁶
Priscila Peixinho Fiorindo⁷⁷

INTRODUÇÃO

As manifestações poéticas podem ser entendidas historicamente associadas à busca da autonomia da linguagem. Portanto, elas são intrínsecas na concepção de cultura e de sociedade no discurso do ser e do outro. Nesta perspectiva, as criações literárias nos têm conferido um campo fértil de possibilidades, seja na produção de poesia, conto ou romance.

⁷⁶ Graduado em Letras com Francês pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Professor da Rede Municipal de Ensino de Irará (BA).

⁷⁷ Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Arteterapia pelo Instituto Junguiano da Bahia. Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Universidade do Estado da Bahia.

Nesta vertente, o que é poema e o que é poesia? Será que vale a pena definirmos os conceitos? Cremos que não, uma vez que definir é limitar, remetendo-se às palavras de Oscar Wilde (2007). No entanto, há autores que consideram os referidos termos, poema e poesia, como sinônimos. Outros, como Lyra (1986), afirmam que se o poema é um objeto empírico e se a poesia é uma substância imaterial, o primeiro tem uma existência concreta e a segunda não. Em suma, o poema, depois de criado, existe por si só, ao alcance de qualquer leitor, enquanto a poesia só existe em outro ser, pois depende da percepção do observador/leitor que apreende o encantamento subjetivo. Logo, a poesia pode não estar só no poema, mas também em paisagens e objetos. Portanto, trata-se de uma definição mais ampla, que abarca outras formas de expressão, além da escrita.

De acordo com Soares (1999), o domínio do ato de ler e escrever, puro e simples, não era o suficiente para determinar que o indivíduo tivesse autonomia para elaborar reflexões complexas, associações, relações bem como outras habilidades importantes para a vida em sociedade. Dessa forma, houve a necessidade de refletir sobre um processo onde o indivíduo se torne letrado, que consiga, não apenas decodificar o texto, mas, extrair dele questionamentos significativos para sua formação.

O que diferencia um aluno letrado de um estudante alfabetizado é que, o primeiro, consegue transpor a leitura do texto escrito e caminha por outros que estão a sua volta. Ou seja, ele consegue ler o seu mundo ao redor e se enxergar

como parte integrante dele como ser social que é; enquanto o segundo se limita apenas a decodificar textos escritos. O letramento, pois, não está relacionado ao exercício de repetição e decodificação mecanizada, como um dia propôs o ensino da Língua Portuguesa e o processo de alfabetização, e sim ao desenvolvimetro de habilidades que os faça ir além da leitura e da escrita decodificada (SOARES, 1999).

Segundo Antunes (2009), usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e esta relação só é possível a partir dos textos. Considerando que os gêneros textuais são caracterizados pela grande diversidade de formas sociocomunicativas criadas em uma sociedade, onde a fluidez de diálogos e temporalidade são cada vez mais presentes, a atenção para esta interação com o outro deve ser considerada (FIORINDO, 2013). A autora complementa, afirmando que são a partir dessas relações sociocomunicativas que os indivíduos se posicionam, se reconstróem e ressignificam suas realidades consigo e com o outro. A sensibilização e a compreensão poética, a partir dos processos de multiletramento e intertextualidade, pois, devem perpassar essas premissas.

Assim, o presente estudo partiu das seguintes questões norteadoras: 1. O conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e discursivo podem ser ampliados pela leitura de poemas em sala de aula?; 2. O multiletramento exerce algum papel no processo de sensibilização e compreensão poética?; 3. Esses processos podem auxiliar na elaboração de produções poéticas (paráfrases), a partir da leitura

e interpretação dos poemas originais? A partir de tais questionamentos, o objetivo do presente estudo foi desenvolver a sensibilização e a compreensão poética a partir do multiletramento, culminando com a produção de paráfrases poéticas. Dessa forma, a nossa intenção foi de contribuir para que a Literatura ganhe espaços ainda maiores na sala de aula.

Metodologia

Área de estudo

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Mário Campos Martins, localizada no Distrito de Bento Simões, Ipirá (BA). O município pertence à Microrregião de Feira de Santana, e possui uma população estimada de 28.892 habitantes (Figura 1). O clima da região varia de úmido à subúmido, o que favorece a prática da agricultura, principal atividade econômica local, cujas algumas das culturas predominantes são coco, mandioca, banana, cana-de-açúcar, fumo, abacaxi, milho e feijão (IBGE, 2018). O município é banhado pelos rios Seco e Parnamirim e é limitado ao norte com o Município de Água Fria; ao sul, com o Município de Coração de Maria; ao leste, com o Município de Ouricangas; ao oeste, com o Município de Santanópolis; e ao sudeste, com o Município de Pedrão (IBGE, 2018).

Em relação à instituição onde foi desenvolvido o estudo, o seu nome é uma homenagem ao Sr. Mário Campos Martins, na época um dos interventores do município de Iará e morador da Vila de Bento Simões. Neste período, o Sr. Mário doou o terreno para a construção de uma escola estadual, o qual continha apenas um pavilhão uma residência e duas salas de aula, que começou a funcionar com professores que vinham das cidades de Feira de Santana e de Salvador. No dia 10 de novembro de 1999, conforme a Portaria nº 463, a escola foi municipalizada, conforme Diário Oficial do dia 30 de dezembro.

Atualmente, a instituição dispõe de quatro pavilhões distribuídos da seguinte forma (Figura 2): 1º Pavilhão (2 salas de aula e mais 3 salas com a Secretaria; Direção; Mecanografia, onde é feita a impressão e confecção de materiais escritos; e um banheiro); 2º Pavilhão (2 salas de aula, 2 banheiros e uma cantina); 3º Pavilhão (2 salas de aula, 2 banheiros e uma sala para os professores); 4º Pavilhão (4 salas de aula, sendo que 2 dessas salas funcionam as turmas do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC e uma biblioteca); 5º Pavilhão (2 salas de aula, uma para o ensino fundamental e outra, para o ensino do EMITEC). O quadro atual de funcionários da escola é composto por 32 profissionais, sendo 21 professores, além de secretários matutinos e vespertinos, coordenadores, zeladores e merendeiras.

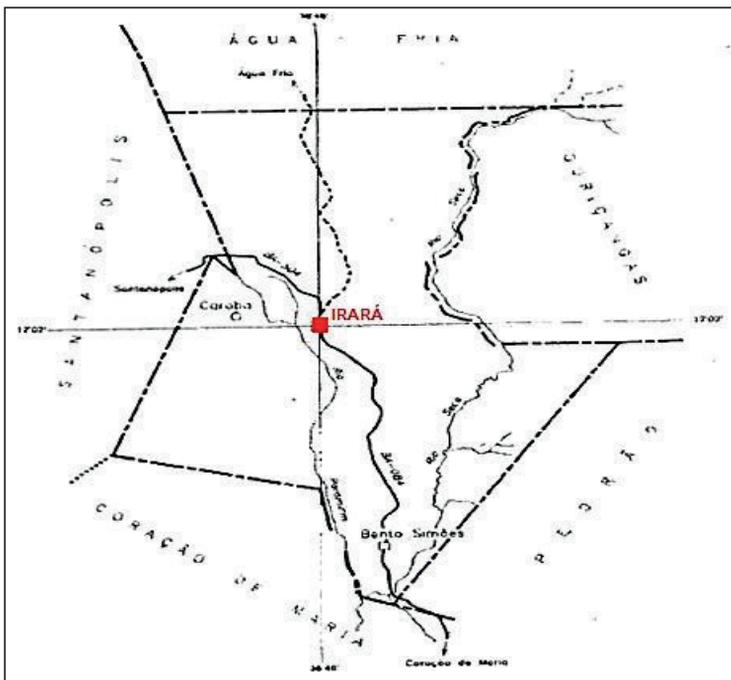


Figura 1 – Mapa de Irará (BA) e região
Fonte: Adaptado de Centro de Estatística e informações (CEI-BA)

Seleção dos sujeitos, escolha do material e critérios de análise dos dados

A proposta de intervenção da pesquisa foi aplicada entre alunos do 9º Ano A, da unidade escolar em questão. A classe selecionada era composta por 25 discentes, entre 13 e 15 anos de idade, sendo 10 meninos e 15 meninas, pertencentes à zona urbana e rural. O critério para a escolha dessa turma foi o fato de ela ser composta por alunos que estão concluindo uma etapa da Educação Básica. Consequentemente, a turma já tem uma trajetória na unidade escolar.

Os materiais utilizados foram os poemas *Ensinamentos*, de Adélia Prado (2015); *Poema do amigo aprendiz*, de Fernando Pessoa (2010); *Amar você é coisa de minutos (...)*, de Paulo Leminski (2013); *O que faz você feliz* e *As Árvores*, de Arnaldo Antunes (1992); textos impressos contendo os referidos poemas e a letra da canção *Monte Castelo*, do grupo Legião Urbana (1989); além do *Soneto 11* de Camões (2013), transformado em infopoema; som, *Datashow*, piloto, quadro branco, papel metro, giz de cera, hidrocor, lápis, borracha, câmera filmadora e celular, CD, teclado, que foi utilizado pelo professor de Artes, na interação interdisciplinar, em uma das etapas.



Figura 2 – Escola Municipal Mário Campos Martins: pátio coberto e biblioteca, respectivamente

Fonte: Gilmar Almeida

Aqui foram estabelecidos os critérios a serem utilizados para analisar os dados obtidos: 1. Observar a intertextualidade nas produções, a partir da percepção acerca da importância de entender, refletir e vivenciar o multiletramento no ensino da língua materna e Literatura, que estimule sentidos e significados na realidade do aluno contemporâneo; e 2. Identificar o desenvolvimento da criticidade a partir das produções poéticas, uma vez que a sensibilização e a compreensão poética devem estar atreladas a uma reflexão cuidadosa a respeito da maneira pela qual os estudantes desenvolvem habilidades que os façam ter autonomia para escrever, fazer associações, refletir sobre si e sobre o mundo social que os cercam.

Resultados e discussão

O poema é uma forma de expressão literária que surgiu simultaneamente com a música, a dança e o teatro, desde a época que remonta à Antiguidade histórica. Portanto a referida expressão artística é uma comunicação, que pode ser apresentada de forma rimada ou sem rima, nos gêneros lírico, épico e dramático, entre outros.

Nesta perspectiva, observamos a linguagem, em sua função poética, como uma atividade de natureza social e dialógica, que se constitui na interação verbal. Segundo Paulo Freire (1987), com as palavras, o homem se faz

homem, assumindo conscientemente sua essencial condição humana. Como observamos, o autor nos remete ao sentido da apropriação da linguagem e o fato de assumirmos e nos apropriarmos da língua, passamos a incorporar os conteúdos sócio-históricos e ideológicos.

Nesta vertente, a proposta de intervenção com o poema baseia-se no desenvolvimento da criatividade em sala de aula, utilizando os mecanismos e instrumentos que auxiliam no estímulo da consciência crítica entre professores e alunos do Ensino Fundamental II.

Sensibilização poética

Ao entrarem na sala de aula, os alunos se depararam com os presentes poéticos: 25 cópias dos 5 poemas escolhidos para o momento. São eles: *Ensinamentos*, de Adélia Prado (2015); *Poema do amigo aprendiz*, de Fernando Pessoa (2010); *Amar você é coisa de minutos*, de Paulo Leminski (2013); *O que faz você feliz?* e *As Árvores*, ambos de Arnaldo Antunes (1992). Estes textos estavam em uma pasta (classificador), nomeada como presente, com a identificação do PROFLETRAS (UNEB) e da escola onde o estudo foi aplicado (Figura 3). Nesta capa, havia uma foto da turma e a identificação do pesquisador e sua orientadora, assim como, a especificação de cada aluno com seu nome, série e turma. Além disso, em cada classificador, havia folhas de papel ofício coloridas,

cópia de todos os poemas que foram utilizados, bem como, dos outros textos que foram trabalhados durante o processo: *Soneto 11* e *Coríntios 1*. Essa etapa teve a duração total de três aulas.

Foi solicitado que cada aluno se dirigisse aos presentes e escolhessem apenas um deles (Figura 4). Logo após este comando, cada um fez a sua escolha e ao abrir, realizaram uma leitura silenciosa e individual do poema escolhido (Figura 5). Tal personalização dos materiais com a referida foto da turma em cada classificador com a identificação pessoal de cada aluno teve por finalidade a sensibilização e identidade com a proposta. Assim, decorrido alguns minutos de leitura (cinco, aproximadamente) para que se familiarizassem com as palavras, os alunos formaram cinco grupos, a partir da escolha do mesmo poema.

Durante a formação dos grupos, as formas como eles liam os poemas — a entonação, o ritmo e a respiração — puderam ser observados. Além disso, foi percebido que alguns discentes usavam recursos da oralidade (variações do tom da voz ou uso de gestos e olhares, por exemplo), a fim de que a leitura ficasse mais dinâmica ou auxiliasse no processo de interpretação. O nervosismo foi um elemento presente em alguns processos de leituras, o que fez com que alguns não lessem o nome do título e autor. Ainda assim, foi um momento muito rico, pois foi proporcionado, de fato, um espaço para a leitura poética que possibilitou o contato com textos possivelmente inéditos para a maioria. Neste contexto, foi evidenciado que “para que o contato real com

o texto literário ocorra, é preciso que ele seja reconhecido como fonte de emoção e prazer, muito mais do que um meio para se chegar a outros objetivos, exteriores a ele” (LIMA, s/d, p. 5).



Figura 3 – Presentes poéticos e classificadores

Fonte: Gilmar Almeida

Na continuidade do momento de sensibilização poética, foi explicado, por meio de um recurso audiovisual (datashow), o que é paráfrase. Em seguida, foi solicitado que cada grupo lesse o poema escolhido e discutisse qual era o tema central, a fim de que uma paráfrase do referido texto poético fosse produzida. Neste momento, um dos alunos atentou para fato de que na produção *Poema de um amigo aprendiz*, de Fernando Pessoa (2010), não havia

rimas, o que possibilitaria a produção de um texto livre, pois, segundo ele, escrever com rimas é mais difícil. Assim, foi reforçada a ideia de que nem todos os poetas utilizam uma única forma de escrever. No entanto, foi ressaltado que é o próprio Fernando Pessoa fez uso de rimas em algumas de suas produções poéticas, com o objetivo de aguçar os sentidos do leitor, como no poema *Autopsicografia*:

O poeta é um fingidor, finge tão completamente,
que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente (PESSOA, 2010).

Durante a produção das paráfrases, foi notada a preocupação com a ortografia, com o número de versos (ou “linhas”, como alguns diziam) e estrofes, e se era necessário ter o mesmo tamanho do poema escolhido. Foi explicado, então, que o texto é uma produção pessoal e que não caberia ao professor limitar números de versos ou estrofes, uma vez que o mais importante era que a ideia do poema original escolhido por cada grupo fosse mantida. Dessa forma, as palavras e o modo de dizer e transmitir a mensagem deveria ser pessoal.



Figura 4 – Escolha dos presentes poéticos

Fonte: Gilmar Almeida



Figura 5 – Leitura em grupos

Fonte: Gilmar Almeida

Foi constatada grande concentração e dedicação por parte da turma durante esta atividade. Após 35 minutos, havia sido concluída e um componente de cada grupo deu início a leitura da paráfrase produzida. Os alunos frisaram a importância daquela atividade realizada coletivamente devido à troca de opiniões. A paráfrase, a seguir, foi produzida pelo primeiro grupo, com base no poema *Ensinamentos*, de Adélia Prado (2015):

Meu pai acha que estudo é a coisa mais
delicada do mundo, Não é!
Pra mim, delicado é o sentimento,
Para defender essa tese uso vários argumentos,
Atualmente, muitos esquecem do sentimento,
Não sabem o que é o amor, eles não têm
conhecimento. As pessoas não conseguem
sentir mais nada.
Em sua mente só há impureza.
Já não falam de amor, essa palavra de riqueza.

Foi observado que a paráfrase reforça a discussão em torno do amor em seu sentido amplo, pois os autores não se referem apenas ao sentimento entre casais, mas entre a sociedade como um todo e, ainda, afirmam que tal amor para com o outro está a cada dia mais escasso. Esta noção é muito atual, porque uma das questões que tem sido mais abordada por intelectuais, a respeito das relações humanas contemporâneas, diz respeito ao crescimento do individualismo e conseqüente diminuição do afeto pelo próximo. Esta paráfrase, então, corresponde às angústias

próprias do tempo vivido pelos estudantes cujo olhar se refere à realidade que os circundam.

Paralelamente, diferente do texto original, os alunos construíram o poema parafraseado em rimas, mantendo o sentido do poema de Adélia Prado (2015), com um ritmo que aproxima o aluno da leitura prazerosa. Nos versos do poema criado pelo grupo, verifica-se a elaboração colaborativa e cocriativa que possibilitou a harmonia nas escolhas das palavras que aproxima o aluno da leitura por meio do ritmo musicado. Observa-se, aqui, de acordo com Soares (1999), o letramento literário como uma condição daquele que interage com diferentes leituras e escritas que surgem na vida cotidiana, que abrange diversas práticas sociais de ler e escrever. Além disso, ler o mundo e a vida “é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social”, conforme infere Rojo (2002, p. 1-2), como os discentes executaram no exercício descrito.

O segundo grupo criou uma paráfrase a partir do *Poema de um amigo aprendiz*, de Fernando Pessoa (2010):

Como era insensato em não perceber, Em
cada minuto, o importante era você.
Estava ao meu lado em momentos deploráveis,
Sempre sendo um verídico amigo incomparável.

Não sufocando meu pensar,
Mas, do modo indescritível a falar. Sem forçar
minha vontade,

Descrivendo o momento certo para falar.
Sabendo a hora de calar, Razoável em sua
presença, De sentir-me à vontade.
Esse é sim amigo de verdade. Paciente e
sincero.

Marcar-te em mim seu amor eterno,
Perdoa-me por demorar de fazer essa declara-
ção. Por encarar as distâncias,
Que essa seja sua lembrança.

Na cocriação da paráfrase, os alunos ressaltam o amor correspondente às verdadeiras amizades que, segundo eles, tratam de pessoas que nos acompanham nos momentos mais difíceis para nos apoiar a enfrentar os desafios da vida e, por isso, são raros. Durante o processo desta escrita, o grupo discutiu bastante sobre o quão cada vez mais raro é encontrar amizades verdadeiras, uma vez que o individualismo presente em nossa sociedade está deixando as pessoas mais egoístas e isoladas. Quanto à estrutura, o grupo parafraseou o poema de Fernando Pessoa em quatro estrofes, tentando se aproximar da estrutura de um soneto, porém se diferenciando devido à quantidade de quatro versos na primeira, segunda e quarta estrofe, e cinco versos na terceira estrofe. Em alguns versos, há rimas, presentes também no texto original.

O terceiro grupo parafraseou o poema *Amar você é coisa de minutos*, de Paulo Leminski (2013):

Amar você é coisa de momentos, Não posso
morrer sem o teu beijo, Seria bom ser teu,
mas não sou
E aos teus pés estou jogado.

Nada sou do que fui,
Sem ti não sei se sou bom ou ruim, Não sei se
será conveniente,
Serei para ti, uma forte emoção.

O calor que te aquece,
Um ser que não se esquece, Um alguém que
não se diz não, Darei muita paz ao teu coração.

Direi tudo o que quiseres, Te darei até o
universo,
Não sou tanto, mas tudo e todos, Não serei
para sempre isso.

Entenderei cada pensamento da sua mente E
atenderei todos os teus chamados, Enquanto
eu tiver vida
E o sangue correr nas minhas veias.

Sangue que se inflama,
Ao ver tua face que brilha mais que um farol.
Serei teu, teu rio, teu sol, teu dia,
Sempre te pertencerei.

É importante frisar que esse grupo utilizou algumas
figuras de linguagem estudadas no ano em curso como
a hipérbole e metáfora, demonstrando certo grau de

maturidade para a escrita do texto literário. Além disso, o eu lírico escreveu para um ser amado, onde o amor é colocado em proporção semelhante a textos do ultrarromantismo no século XIX, como, por exemplo, os escritos do poeta Álvares de Azevedo. Tal ressignificação de olhar, no qual o amor romântico foi configurado como algo expressivo, corresponde à experiência vivida pelos jovens como um todo sobre este sentimento. Dessa forma, o texto demonstra angústias e subjetividades universais próprias da realidade da juventude da qual estes alunos fazem parte. Trata-se, pois, de uma apropriação autêntica deles para com o poema de Leminski (2013). Quanto à estrutura, observamos seis estrofes de quatro versos cada.

O texto *As árvores*, de Arnaldo Antunes (1992), foi parafraseado pelo quarto grupo, a seguir:

São fáceis de encontrar,
Alimentam-se através da terra e das folhas,
Uma diferente da outra,
Há de vários tipos,
Mas, com algo em comum:
A delicadeza.

São acolhedoras,
Recebem o bom da vida de galhos abertos,
Assim como as pessoas,
Crescem para cima.
Mas, ao contrário de nós,
Elas nunca se deitam, apesar de sua grandeza,
Ocupam menos espaço.

Árvore da vida, Árvore querida, Perdão pela
ferida Que deixei em ti.

Com suas raízes têm fixadas no chão,
Crescem até incomensuráveis alturas, Seus
belos frutos e suas copas formosas, Enfeitam
com harmonia, alamedas, Jardins e, até ruas.

As árvores entram com o vento, As mais
lindas melodias da vida,
E a chuva que escorre pelas suas folhas, É com
imensa alegria recebida.

Esta paráfrase chamou a atenção para a grandeza da árvore que, em si, já possui uma beleza de valor inestimável. Ela foi construída por meio de sua descrição através de metáforas que tentaram dar vida e movimento para seu simbolismo. Para isto, a árvore foi comparada ao ser humano, o qual possui braços para acolher, assim como os galhos que envolvem a todos para proteger e cuidar. Dessa forma, o amor é visto a partir da relação entre o ser humano e a natureza, em escassez devido ao capitalismo, que leva à destruição ambiental para a obtenção de lucro.

Na paráfrase em questão, o capitalismo não foi explicitado. No entanto, foi mencionado durante a discussão em sala de aula. Segundo os discentes, esta separação entre o ser humano e o meio ambiente vai de encontro à relação de amor retratada na paráfrase que, ainda, chama a atenção para um grave e atual problema: o descaso com o meio ambiente. Dessa forma, ao trazer à tona essa questão, liricamente, os jovens demonstram que têm muito a nos ensinar e, portanto, precisamos ouvi-los sempre.

Em relação à estrutura do poema original, observa-se que o autor não utiliza a musicalidade. Neste sentido, os efeitos dados à sonoridade das palavras sofrem alterações para que haja uma sequência melódica de acordo com o ritmo. Já na paráfrase produzida pelos discentes, há o encadeamento das palavras (paronomásia) e, assim, os alunos ainda pensam nas rimas simples, produzidas pela sonoridade das palavras, como pode ser notado na terceira estrofe. Entretanto, verifica-se que os alunos não fizeram grandes modificações quanto às figuras de linguagens, uma vez que a prosopopéia é muito evidente. Ainda assim, como o autor do poema original, também foi utilizada a figura de palavra ou semântica a partir do uso da comparação (“recebem o bom da vida de galhos abertos, assim como as pessoas”). Em suma, muitas similaridades foram constatadas na paráfrase em questão, em relação ao poema original.

O quinto grupo parafraseou o texto *O que te faz feliz?*, também de Arnaldo Antunes (1992):

Comer frutas deliciosas,
Brincar com misturas de frutas: goiaba, romã,
jabuticaba, Ou é o gostinho de infância que
te faz feliz?

Subir no pé de jabuticaba,
Falar besteira, ficar sem fazer nada, Brincar
no fundo do quintal de casa (...) Afinal, o que
te faz feliz?

Viver sem limites,
Comer chocolates, dormir cedo, acordar
tarde, Ou sonhos que te fazem feliz?

Filmes, viver intensamente Praia, amar,
biquíni, gandaia (...) O que faz você feliz?

Amigos, companheiro Carinho, rir à toa
Conversar numa boa
Ou será o choro que te faz feliz?

Sorvete, brigadeiro
Viajar no tempo, sentir o vento (...)

Esta última paráfrase, muito influenciada pelo poema original, leva o leitor a refletir acerca da concepção de felicidade que cada um possui, direcionando-o a pensar sobre o fato de que tal felicidade pode estar em coisas simples. Mais uma vez, em uma sociedade que preconiza a riqueza financeira como um ideal para que o ser humano seja feliz, os estudantes ressignificam este olhar reforçando a noção de que a felicidade se encontra em singelos gestos do cotidiano, os quais ganham valor no texto literário. Os elementos líricos da produção motivam o leitor a perceber que a subjetividade e os sentimentos mais nobres estão mais pertos do que longe das pessoas.

Ademais, tanto no texto original quanto na paráfrase em questão, constata-se a utilização da metáfora como recurso linguístico, uma vez que o autor busca fazer comparações entre o estado de espírito “ser” ou “estar feliz”, com ações práticas da vida cotidiana das pessoas. Dessa forma, ambas fazem com que o leitor vá construindo ou dando um sentido à poesia através de comparações sutis do dia a dia das pessoas. Vale ressaltar que o texto original explora as

potencialidades do signo linguístico, buscando na relação som/ silêncio, palavra/ imagem ou “tudo ao mesmo tempo agora”, atingir os limites possíveis de captação e subversão do signo, o que contribuiu para a cocriatividade do grupo nas escolhas das palavras inseridas em cada verso.

Diante das paráfrases elaboradas, corroboramos com Antunes (2009), que se apoia na ideia de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente para interagir com os outros. Esta relação só é possível a partir dos textos, pois os conteúdos trazidos pelos grupos em cada poema revelou como estímulo da leitura de textos poéticos, pode provocar sensações e emoções que estão presentes nas produções dos alunos. Ao mesmo tempo, verificamos o letramento literário (ZAPPONE, 2008), que pode ser construído pelas práticas sociais que usam a escrita literária. Isto significa que, embora a Literatura tenha surgido enquanto vivência com o ficcional e com o artístico, ela pode ser observada em diversas culturas e espaços (e ciberespaços). Além disso, este letramento literário dialoga com a realidade dos educandos na medida em que os alunos trazem para os textos, vivências cotidianas e sentidos baseados nos textos fontes, por meio das paráfrases apresentadas.

Intertextualidade

Foram realizadas quatro aulas, que foram iniciadas com a leitura individual e silenciosa do poema *Soneto 11* de

Camões (2013) que, em seguida, foi lido pelo docente em voz alta para toda a turma. No momento seguinte, caracterizado pela discussão oral, os discentes foram estimulados a refletir a respeito dos recursos literários utilizados pelo poeta para a produção do poema, tais como metáforas, antíteses e paradoxos.

Ficou evidente, neste momento, o conhecimento prévio dos discentes, uma vez que estes recursos linguísticos já haviam sido trabalhados em outros momentos entre a turma em questão. Dessa forma, eles demonstraram segurança e identificaram com propriedade os recursos presentes. Tal atenção para aquilo que é trazido pelos alunos e suas contribuições são imprescindíveis, uma vez que,

Em relação à prática pedagógica, tanto é relevante que o professor crie oportunidades para o estudante ampliar o que já conhece quanto tenha a consciência de que tais oportunidades podem conduzir ao desenvolvimento de conhecimentos paralelos aos que os estudantes já tinham, resultando em um acervo múltiplo de conceitos a serem empregados em contextos que estes julguem apropriados (TEIXEIRA e SOBRAL, 2010, p. 4).

Após a discussão do poema, o trecho bíblico de Coríntios 1:13 (BÍBLIA, 1995) foi apresentado em áudio, por o auxílio de um datashow, e a audição foi acompanhada por meio de cópias impressas. O objetivo foi estabelecer uma relação com o “Soneto 11” de Camões (2013), cuja

temática central também é o amor. A seguir, a música “Monte Castelo”, do grupo musical Legião Urbana (1989), foi apresentada, também com o auxílio de um recurso audiovisual (datashow) e com o acompanhamento por meio de cópias impressas.

A maioria dos discentes fizeram algumas observações quanto à intertextualidade, percebendo como um único texto pode ser utilizado em diferentes formas e épocas. Assim, conforme corroborado por Koch e Elias (2010), foi compreendida a intertextualidade como um elemento constituinte e constitutivo no processo de leitura e escrita. Dessa forma, tal processo compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um determinado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH e ELIAS, 2010).

Compreensão poética

O momento da *Compreensão Poética* foi iniciado a partir da retomada de textos estudados na aula anterior: o *Soneto 11*, de Camões (2013); o texto bíblico *Coríntios 1:13*; e a letra da canção *Monte Castelo*, interpretada pelo grupo Legião Urbana (1989). A duração total da atividade foi o equivalente a duração de três aulas.

O objetivo dessa atividade foi discutir as diversas formas de expressar o amor, em especial, por meio do texto poético,

em diferentes épocas, considerando que esta temática sempre foi muito presente na história da humanidade. A discussão oral foi estimulada por três perguntas escritas no quadro branco, onde a palavra “amor” foi colocada em letras “em caixa alta”, como forma de chamar a atenção para o tema norteador. Os questionamentos foram: 1. Como é possível compreender o AMOR expresso em cada um dos textos?; 2. Qual a relevância nos dias atuais do tema AMOR, para nossa sociedade?; 3. O AMOR é considerado um sentimento universal? Explique.

Durante o debate, houve muita atenção quanto às falas dos alunos acerca de cada uma das questões. Quanto à primeira pergunta, muitos pontuaram que o amor expresso nos textos é algo importante, puro e que Deus ensina a amar e respeitar uns aos outros como irmãos, como filhos do Criador sem distinção de posses, riquezas materiais ou luxos. É importante notar que tais respostas podem ter sofrido influência do contato estabelecido com um texto bíblico durante o processo. Verifica-se, aqui, uma relação fluída entre aquilo que se lê por meio da escolha do professor e o que se traz enquanto bagagem cultural, social e ideológica, que provoca um hibridismo rico e passível de ser problematizado.

Sobre a segunda questão, os alunos ressaltaram os últimos acontecimentos no Brasil e no mundo, tais como processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, problemas com a imigração, guerras, terrorismo, discurso de ódio contra mulheres e homossexuais, que, para eles, evidenciam a falta deste “amor” presente nos textos, pois, o

ódio, a violência e a intolerância estão cada vez mais fortes e, constantemente, presentes na nossa sociedade. Além disso, enfatizaram sobre os crimes e homicídios associados ao tráfico de drogas ocorrido no município de Irará (BA), bem como nos bairros onde moram. Ressaltaram, também, que para resolução desses problemas locais e nacionais, o investimento e valorização da educação precisa ser uma prioridade, no sentido de criar oportunidades para os jovens.

A respeito da terceira questão, a maioria considera o amor como um sentimento universal, em grande parte devido à influência de sua relação religiosa a partir do Cristianismo. Tais considerações demonstram que os alunos têm opiniões e posicionamentos sobre os mais diversos assuntos, em contraponto ao argumento de que a maioria dos jovens não reflete sobre o mundo ao seu redor. Além disso, quando o professor se propõe a ouvi-los com atenção, é dada a chance para que um diálogo enriquecedor aconteça devido à aproximação entre docentes e discentes.

Segundo Mosé (2010), embora o amor, a morte ou a vida sejam temas importantes para a reflexão humana, eles são pouco abordados na escola. No entanto, a partir do momento que o amor foi trabalhado a partir dos poemas, foram constatados os conhecimentos prévios dos alunos, e a necessidade cada vez mais urgente de haver discussões sobre a referida temática, pois alunos se posicionaram com seus argumentos. Portanto, é a partir da escuta que se nota os lugares de fala dos alunos, sua bagagem cultural e inquietações, que precisam ser consideradas pelo professor na relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, a mudança

de postura por parte do professor, a partir da autoavaliação e da abertura para o novo, é fundamental para que os estudantes se envolvam com o ensino e o ato do docente ouvi-los já se constitui como um grande passo para que tal transformação aconteça (HYPOLLITO, 1999).

Finalmente, após a discussão e considerações trazidas pelos alunos, foi apresentado o infopoema do *Soneto 11*, elaborado pelo docente mediador da atividade. Para isso, partiu-se do entendimento de que o trabalho de recriação do poema em infopoesia envolve o processo da transcrição que recria o texto poético e transfere sua essência, de acordo com a interpretação do leitor, para um novo suporte, considerando que a nova produção terá semelhanças com a obra original (SILVA e SILVA, 2016). A discussão foi conduzida no intuito de que fossem observadas as imagens, o som, e os sentidos do texto, fazendo uma comparação entre a versão impressa e digital. Os discentes não somente aprovaram o infopoema apresentado, como falaram que algumas imagens e, até o jogo com as palavras, ficaram gravados em suas memórias, não só pelo efeito, mas principalmente pelo fato de serem palavras chaves do poema.

CONCLUSÃO

As questões levantadas ao longo do seu processo de realização desse estudo foram corroboradas. Evidenciou-

se a concepção de que os gêneros textuais correspondem a práticas sociais e culturais nas quais a vivência leitora se constitui dentro de um contexto específico que influencia a sua construção. Dessa forma, emergem novas relações com o mundo literário que precisam ser levadas em conta por parte do professor e sociedade como um todo (FIORINDO, 2013).

Pesquisas diversas têm apontado, por meio de dados estatísticos e relatos empíricos, um real desinteresse discente com relação ao estudo, especialmente, à leitura de textos mais antigos ou longos, provocando, assim, uma necessidade de o professor repensar a sua dinâmica e prática pedagógica em sala de aula. Assim, a escola e o corpo docente são convidados a reelaborar suas concepções de ensino, a fim de que estas fiquem em consonância com aquilo que é contemporâneo no mundo, sociedade e realidade dos estudantes.

Constatou-se que os poemas impressos suscitam processos de leitura interativa criativa na sala de aula. Com relação às perguntas norteadoras do estudo, foi evidenciado que a leitura de poemas em sala de aula amplia o conhecimento de mundo, linguístico e discursivo, pois ao longo da aplicação das etapas, os estudantes fizeram interferências relacionando o conteúdo vivido em sala com a sua realidade, bem como, os problemas nacionais e internacionais.

Além disso, apropriaram-se de suas produções, as paráfrases, o que o permitiu perceber a experiência com a criação e cocriação vivenciada pelos estudantes. Os objetivos es-

pecíficos, assim, foram atingidos, pois foi incentivada entre os discentes a leitura do gênero poema como uma prática cotidiana prazerosa de estímulo à produção de construções literárias a partir da leitura de poemas impressos.

O estudo mostrou, também, que o estímulo da criatividade, através da aproximação com a literatura, pode contribuir para autonomia e fortalecimento das práticas dos multiletramentos, o que garante o progresso de saberes individuais e coletivos. Essa evidência leva a refletir acerca de metodologias que propiciem o interesse e gosto pela linguagem poética, enquanto ferramentas de construção de conhecimento e vivência literária.

Por fim, é pertinente ressaltar que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a Literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p. 16). Nesta perspectiva, a intenção é de que esta pesquisa tenha ajudado a reiterar esta noção no sentido de que a Literatura ganhe espaços ainda maiores na sala de aula, escola e mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **As coisas**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 1992. 95 p.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BÍBLIA. 1 Coríntios. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Ave Maria. 1995. 1 Coríntios 13.

CAMÕES, Luís de. **Sonetos**. São Paulo: Martin Claret. 2013. 197 p.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Gêneros textuais frente às novas demandas sociais. **Revista Língua Portuguesa**, Conhecimento Prático, n. 41, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HYPOLLITO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Integração**. Agosto de 1999. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204_18.pdf>. Acesso: 22/09/2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Populacional 2018**. 1 de julho de 2013. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/irara/panorama>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEGIÃO URBANA. **As quatro estações**. Rio de Janeiro: EMI Brazil, 1989.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 424 p.

LIMA, Doris Munhoz de. **Redescobrimo a magia da palavra: a poesia de volta à escola**. s/d. disponível em:<[http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/upload Address/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Oral-Doris_Munhoz_de_Lima\[3341\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/upload%20Address/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Oral-Doris_Munhoz_de_Lima[3341].pdf)> Acesso: 22/09/2016.

LYRA, Pedro. **Conceito de poesia**. São Paulo: Ática, 1986.
MOSÉ, Viviane. **A educação**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2UW8eeFxcMA>. Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

PESSOA, Fernando. **Poemas selecionados**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010. 152 p.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015. 544 p.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola; In: **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo; Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Rosana Rodrigues da; SILVA, Ademir Juvêncio da. Infopoesia e poesia mato- grossense: ancoragem para o letramento literário. **Revista de Letras Norteamericanas**.

Dossiê: Letramento Literário, Sinop, v. 9, n. 18, p. 89-109, maio 2016.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização**. 1999. Disponível em:

<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 16/06/2016.

TEIXEIRA, Francimar Martins Teixeira; SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra Sobral. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um Estudo de Caso. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – Um caso de letramento literário na cibercultura. **Letras de Hoje**. 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/Aberturas/Fanfics.pdf>> Acesso em: 28/06/2016.

WILDE, Oscar. **Obra Completa**. Trad. José Antônio Arantes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2007.

Sábias/os e mais velhas/os com a palavra: estudando línguas em comunidades quilombolas no Recôncavo da Bahia

Carlos Maroto Guerola⁷⁸

INTRODUÇÃO

A presente experiência de pesquisa se enquadra no paradigma teórico e (in)disciplinar da Linguística Aplicada, doravante LA. A LA é uma área de conhecimento autónoma (CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2006) que busca estudar línguas reais, faladas por falantes reais, nas suas práticas reais e específicas (SIGNORINI, 1998) e, conseqüentemente, em tempos, espaços, sociedades e culturas específicas (KLEIMAN, 1998). A LA dirige o seu foco às práticas linguísticas de comunidades minorizadas, como, por exemplo, mulheres, comunidades negras de periferia e quilombolas, comunidades de surdos, comunidades indígenas, LGBTQIA+s, etc., particularmente no que diz respeito às práticas de linguagem em que se embrenham

⁷⁸ Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil, guerola@unilab.edu.br.

para batalharem e sobreviverem dentro da sociedade dita dominante (KLEIMAN; CAVALCANTI 2007).

Linguistas aplicadas/os desenvolvem pesquisas em contextos aplicados, isto é, nos contextos em que indivíduos vivem, agem e participam nas práticas sociais nas quais constituem suas línguas (MOITA LOPES, 2006). Pesquisando dentro dessas comunidades e contextos minorizados, e identificando as questões a serem investigadas junto àquelas/es que a eles pertencem, as/os linguistas aplicadas/os buscam contribuir para enfrentar desafios, problemas e desigualdades nos quais a linguagem e o discurso desempenham um papel central (MOITA LOPES, 1998; ROJO, 2006; KLEIMAN, 2013).

A despeito disso, contudo, a LA não tem se debruçado de forma significativa ainda sobre a realidade quilombola: são escassos os trabalhos no âmbito desse paradigma (in) disciplinar que se contextualizam nessas comunidades. Dentre esses trabalhos, podemos destacar os trabalhos de Santos (2018), sobre a constituição de escolas quilombolas no Sul do país; Ponso (2018), sobre letramento acadêmico quilombola e indígena no contexto da Universidade Federal de Rio Grande; Sito (2010, 2011), sobre práticas de letramento em comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul; e Almeida (2010, 2012a, 2012b) sobre práticas de letramento no contexto quilombola da Bahia. Constatase, portanto, um número quantitativamente baixo de trabalhos em LA em comunidades quilombolas, na sua maioria com foco no letramento.

No que diz respeito à empreitada que aqui será relatada, em outubro de 2018, os participantes do componente “Enunciação, Discurso e Texto” do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês da UNILAB, a convite da professora Dra. Lia Dias Laranjeira, acompanhamos os participantes do componente “Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena”, do curso de Licenciatura em Pedagogia, numa atividade de campo, articulada por uma estudante do último curso referido e moradora da comunidade quilombola do Monte Recôncavo. Nessa minha primeira visita enquanto professor e pesquisador da UNILAB à comunidade, localizada no município onde está sediado nosso campus, São Francisco do Conde, no Recôncavo da Baía de Todos os Santos e na área metropolitana de Salvador, logo saltaram à vista e aos ouvidos demandas em relação a desafios, problemas e desigualdades na comunidade nos quais a linguagem e o discurso desempenham um papel central.

Naquela atividade, algumas mais velhas e mais velhos da comunidade conversaram com estudantes e professoras/es em relação a práticas sociais ligadas a festividades de caráter religioso, que, embora fossem outrora organizadas com fervor e periodicidade, teriam caído hoje, principalmente em decorrência da resistência de fiéis e lideranças de religiões cristãs, tanto católicas quanto evangélicas, definitivamente no esquecimento: deixaram de ser performadas; não mais são feitas; ninguém mais costuma falar ou parece querer ouvir

falar sobre elas. Naquela atividade, as/os anciões/as e sábios/as palestrantes expuseram sua aflição e desconformidade em relação a essa situação e contextualizaram do ponto de vista social, econômico, político e cultural a extinção dessas práticas. Além disso, os/as anciões/as e sábios/as explicitaram seu desejo (e felicidade) de serem ouvidas/os a respeito dessas práticas e de que os conhecimentos e memórias que possuem a respeito sejam registrados e divulgados.

A partir desse meu primeiro contato com a realidade do Monte Recôncavo, aprofundi minhas conversas com a que, até então, era a minha única aluna procedente dessa comunidade, Maricélia Conceição dos Santos, participante da Associação de Moradores Quilombolas da comunidade e vice-coordenadora da Companhia Cultural Mont'Arte, entidades em grande medida responsáveis pela mobilização para a identificação da comunidade enquanto comunidade quilombola (AMANCIO, 2016).

Ela logo me deixou ciente do seu desejo de pesquisar, junto aos/as anciões/as e sábios/as da comunidade, narrativas sobre as práticas tradicionais da mesma, pois ela e outras/os moradoras/es, interessadas/os e engajadas/os na preservação e divulgação dessas narrativas e dessa memória oral, estariam muito preocupadas/os por muitos desses anciões/as e sábios/as terem já uma idade muito avançada e muitas/os deles já estarem fazendo sua passagem. Muitas/os outras/os já a fizeram, e o risco de aprofundamento da perda de um imenso patrimônio discursivo é muito alto.

A partir daquela conversa, me comprometi a oficializar junto à UNILAB esse trabalho, na modalidade de projeto de pesquisa, ficando responsável pela sua coordenação e corresponsável pelo seu desenvolvimento.

Desenvolver, com apoio e assistência institucional, um trabalho de pesquisa que parte da própria iniciativa e anseios de estudantes moradoras/es e lideranças de comunidades tradicionais é completamente coerente com o princípio de produção de conhecimento comprometida com as demandas sociais a que apontam as diretrizes de política de pesquisa da nossa universidade. Partimos da hipótese de que a prática de pesquisa que tem como campo aplicado o próprio contexto de procedência das/os estudantes pesquisadoras/es reverte diretamente na motivação e no incentivo para o acesso à universidade pública com o propósito de se gerar conhecimento para a própria comunidade de origem, fortalecendo saberes, práticas e processos tidos como tradicionais e valorizados (embora por poucas/os, aparentemente) enquanto riqueza digna de proteção e salvaguarda.

Este texto é uma primeira e sucinta sistematização da andança e dos resultados da nossa empreitada, desenvolvida entre agosto de 2019 e setembro de 2020, assim como dos nossos dilemas teóricos, metodológicos e éticos, no intuito de contribuirmos com apontamentos para a caminhada da Linguística Aplicada em contextos quilombolas. Assim, descrevemos a nossa aventura, do ponto de vista teórico-metodológico, na seção a seguir, para, na seção posterior,

apontarmos para as principais características do contexto de desenvolvimento do nosso estudo e do nosso objeto de análise: línguas enquanto processos sociais do Monte Recôncavo. Na seção final, levantamos desafios teóricos, metodológicos e éticos para pesquisas vindouras.

Orientações teórico-metodológicas desta pesquisa

O objetivo da nossa pesquisa é estudarmos línguas, compreendidas enquanto processos sociais, da comunidade quilombola de Monte Recôncavo, no município de São Francisco do Conde, Bahia, particularmente a partir de narrativas de anciões, anciãs, sábios e sábias da comunidade, prestando especial atenção ao modo em que essas línguas, enquanto correntes de ações semióticas e criações histórico-geográficas, têm se transformado ao longo das últimas décadas.

Com base num percurso investigativo de oito anos em contextos indígenas no Sul do Brasil — particularmente no estado de Santa Catarina (GUEROLA, 2018a, 2018b, 2017, 2015a, 2015b, 2014, 2012) —, tenho promovido — em linha com propostas contemporâneas como as de Pinto (2013, 2015), Oliveira e Nascimento (2018), Nascimento (2017a, 2017b) e Lucena e Nascimento (2016), e propostas clássicas como a de César e Cavalcanti (2007) — um trabalho de desinvenção e reinvenção de línguas.

Makoni e Pennycook (2006) argumentam que as línguas, as concepções de linguagem e as metalinguagens usadas para descrevê-las por disciplinas como a Linguística originada no “objetivismo abstrato” — conforme denominação de Bakhtin (2006, p. 71) — são invenções. Na mesma direção desse questionamento de conceitos chave da tradição linguística ortodoxa de matriz europeia, enquanto Hymes (1996) chama a atenção para a ficção ou artificialidade do estabelecimento de fronteiras entre as línguas, afirmando que a comunicação não depende de uma língua comum, Harris (2010, s.p.) defende que conceitos como variedade padrão, divisões da gramática (semântica, sintaxe, morfologia, etc.), ou inclusive a ilusão quanto à possibilidade de se compilar “abstrações estáticas listadas pelos lexicógrafos”, constituem “ficções convenientes da sala de aula, resacas intelectuais de séculos durante os quais a educação ocidental se baseava em copiar e estudar textos escritos legitimados”. Para Harris (2010, s.p.), essas ficções são reforçadas por governos que buscam impor às populações sob o seu controle uma “camisa de força normativa num fluxo aberto”.

Essa visão encontra-se em sintonia com a visão de Makoni e Pennycook (2006), que, com base em Jaffe (1999), identificam a invenção de línguas no âmbito da empreitada colonial europeia mundo afora enquanto uma forma de ação social em prol do exercício de poder. Definições do que sejam a(s) língua(s) e a linguagem não são inócuas, independentemente de controvérsias de teor acadêmico-científico. Pelo contrário, elas têm consequências materiais

e potenciais “efeitos colaterais” (GRACE, 2005 apud MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 31) na vida dos falantes. Assim, por estar alicerçada na violência e no racismo epistêmicos que caracterizaram o colonialismo europeu e caracterizam ainda hoje o capitalismo neoliberal, na visão de Makoni e Pennycook (2006, p. 23), a invenção das línguas tem tido consequências “particularmente insidiosas” para as populações ditas tradicionais.

Assim sendo, Makoni e Pennycook (2006, p. 21) defendem que

A menos que nos engajemos ativamente com a história da invenção das línguas, com os processos por meio dos quais essas invenções têm sido mantidas, com o imperativo político de trabalhar na direção da sua desinvenção e com a reformulação de conceitos básicos da Linguística e da Linguística Aplicada, continuaremos causando danos às comunidades de fala [...] Após ter causado tanto dano às comunidades através da violência epistêmica, é hora de trazer as línguas de volta para o mundo.

Nessa perspectiva, qualquer projeto no âmbito da LA que objetive lidar com línguas no mundo contemporâneo precisa assumir os efeitos adversos que pode desencadear a menos que assuma a necessidade de reconstruir e reinventar as línguas e os discursos a respeito delas (MAKONI; PENNYCOOK, 2006). Em prol dessa reinvenção, temos

recorrido a Bakhtin (2006, p. 126), para quem a linguagem é um fluxo ou “corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Essa corrente é composta por “ações executadas por gente num ambiente social” (BLOMMAERT, 2009, p. 264), ações semióticas — enunciações, nos termos de Bakhtin (2006) — que são um produto da interação social — “realidade fundamental” ou “verdadeira substância” da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125) — e cuja forma e conteúdo são determinados pela situação em que são produzidas. Recorremos também a Pennycook (2010, p. 1), para quem a linguagem é uma forma de ação em lugares e tempos específicos, uma “prática local por meio da qual as línguas constituem um produto das atividades profundamente sociais e culturais nas quais as pessoas se engajam”. Assim, se as línguas consistem numa série de práticas e ações locais em tempos e espaços específicos, elas precisam ser consideradas criações histórico-geográficas e não podem “ser tratadas de forma autônoma em relação ao fluxo mais geral de mudanças histórico-geográficas” (HARVEY, 1996, p. 88). Ademais, se a linguagem é ação histórico-geográfica, os falantes não podem ser considerados usuários das línguas e sim “fazedores de línguas, que é, por sinal, o seu papel natural na evolução infinda da comunicação humana” (HARRIS, 2010, s/p.).

As línguas e as correntes de ações semióticas que as constituem — reinventadas à luz da definição de processos sociais de Harvey (1996, p. 79) — resultam da articulação dos seguintes elementos: 1) atividades ou práticas materiais;

2) instituições; 3) relações sociais; 4) poder; 5) discursos; 6) crenças, valores e desejos. As línguas “internalizam” todos os elementos dos processos sociais. Porém, cada um desses elementos em si mesmo internaliza todos os outros, pois cada um deles “é constituído enquanto relação interna dos outros dentro do fluxo de vida material e social” (HARVEY, 1996, p. 80).

As práticas materiais organizam tempos e espaços em arranjos específicos, enquanto, simultaneamente, tempos e espaços específicos e os seus arranjos favorecem certas práticas materiais em detrimento de outras. Por internalizarem todos os elementos dos processos sociais, arranjos espaço-temporais e as práticas materiais a eles relacionados estabelecem ordens sociais particulares ao alocarem certos indivíduos e atividades em tempos e espaços específicos, estabelecendo assim hierarquias ao atribuírem poder de forma desigual aos sujeitos nelas engajados. Quando arranjos espaço-temporais, práticas materiais e relações sociais e de poder se firmam de forma duradoura, firmam-se instituições. As instituições, por sua vez, manifestam e reificam — e encontram sustento em — crenças, valores e desejos, favorecendo uns discursos enquanto inibem outros. Os processos sociais resultam da articulação de todos esses momentos, assim como fazem, quando compreendidas enquanto processos sociais, as línguas.

A Etnografia é considerada por muitos a metodologia mais apropriada para se estudar línguas com base nesse viés: ela estuda os interesses, visões e interpretações

dos participantes dos contextos aplicados de pesquisa (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998; CAVALCANTI, 2004), as/os feitoras/es de línguas e processos sociais. Os etnógrafos interpretam o fluxo do discurso social (GEERTZ, 1973, p. 20) por meio da investigação de como os agentes da vida social compreendem, experienciam, produzem e representam suas realidades (MASON, 1996). Assim, fazendo etnografia, os pesquisadores buscam interpretar e comunicar as perspectivas de significado das pessoas que estudam, do mesmo modo que um intérprete faz quando traduz o discurso de um falante ou de um escritor (ERICKSON, 1990, p. 89).

É esse o modo em que os etnógrafos buscam servir os propósitos políticos daqueles junto aos quais e para os quais pesquisam: eles traduzem seus discursos para a linguagem e gêneros acadêmicos no intuito de favorecerem a possibilidade de tais discursos serem mais amplamente estudados, divulgados e legitimados. Alinhado com essa perspectiva, Blommaert (2009, p. 258-259) associa a natureza democrática e anti-hegemônica da etnografia ao fato da mesma oferecer voz àqueles que estuda, construindo um discurso sobre os usos sociais da linguagem e as dimensões sociais do comportamento semiótico que difere substancialmente das normas e expectativas estabelecidas, e que não está alinhado com o interesse dos poderosos.

O método para se investigar a vida e o discurso social na etnografia é a experiência pessoal e convívio direto em trabalho de campo. Os etnógrafos apenas conseguem

aplicar tal método através de instrumentos humanos — eles próprios. Contudo, uma vez que a vida e o discurso são construções sociais (SPRY, 2001), o que os etnógrafos fazem enquanto instrumentos de pesquisa é mediar entre as suas próprias construções ou perspectivas de significado e aquelas dos habitantes dos contextos em estudo (DAVIES, 1999). É isso que torna o trabalho etnográfico — extremamente particular, inquietantemente pessoal (MAANEN, 1988, p. ix) e inerentemente parcial (CLIFFORD, 1986, p. 7) — um ato imaginativo, através do qual os etnógrafos produzem verdades inventadas ou ficções verdadeiras (CLIFFORD, 1986, p. 6).

A principal atividade de pesquisa que os etnógrafos executam durante a pesquisa de campo é a observação participante (ERICKSON, 1990; DAVIES, 1999), a qual consiste em observar, registrar e analisar sistematicamente tempos-espacos e interações específicas (HEATH; STREET, 2008). Essa atividade constitui um modo de ação teorizado (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 1) ou uma empreitada de construção de teoria (HEATH; STREET, 2008, p. 29), uma vez que os dados gerados em campo através da observação participante devem pautar a orientação e construção da fundamentação que dará sustento teórico à análise de dados e ao relato etnográfico final.

Assim, com base nos princípios teórico-metodológicos da LA e da Etnografia, o desenvolvimento da nossa pesquisa se deu em torno das seguintes etapas:

- a) Socialização da pesquisa e geração/fortalecimento de confiança:

Visitas (caminhadas) pela comunidade, particularmente pelos lugares de residência dos anciões/anciãs e sábios/as e pelos lugares da comunidade pelos quais os/as mesmos/as transitam, de modo a conversar com eles/as sobre a UNILAB, o projeto de pesquisa, seus objetivos e metodologia, ouvindo o seu retorno e levantando possíveis dúvidas e sugestões.

- b) Levantamento inicial de categorias:

Com base nessas visitas iniciais, sistematizamos e sequenciamos os temas e assuntos a respeito dos quais os anciões/as e sábios/as desejavam conversar, aqueles temas a respeito dos quais eles falavam mais, com mais insistência, com mais perseverança. A partir da identificação dessas primeiras categorias, foram levantados os temas a respeito dos quais elaboramos as perguntas das rodas de conversa/entrevistas individuais.

- c) Desenvolvimento de rodas de conversa/entrevistas individuais.

Primeiras entrevistas, de caráter individual, em forma de roda de conversa; isto é, embora respondessem a um roteiro inicial, elas não seguiram a formalidade da entrevista e deram espaço para o surgimento de outros temas e categorias a respeito dos quais os/as entrevistados/as desejaram prostrar. Nessas primeiras entrevistas, buscou-se dar ênfase às histórias de vida dos entrevistados/as e à forma em que os diferentes temas/categorias se interseccionam na sua própria história, no intuito de entender o lugar

dessas pessoas no(s) processo(s) sociais da comunidade e nas suas transformações. No total, desenvolvemos seis rodas de conversa, com 4 mulheres e 2 homens, de entre 68 e 87 anos, nos seus locais de residência. As conversas/entrevistas tiveram uma duração média de entre uma hora e meia e duas horas e todas elas foram gravadas em áudio com consentimento informado, livre e esclarecido das/os participantes. A duração total das gravações das seis rodas de conversa foi de 8 horas, 31 minutos e 21 segundos.

d) Sistematização/revisão continuada de categorias.

Discussão das pesquisadoras/es quanto às categorias que as/os participantes sustentam discursivamente como mais relevantes em relação aos processos sociais da comunidade, seus elementos (práticas materiais, relações sociais, relações de poder, instituições, discursos e crenças, valores e desejos) e suas transformações ao longo do tempo. Neste momento, a partir das categorias identificadas, desenvolvemos um levantamento de literatura na qual as mesmas, direta ou contingencialmente, são abordadas, de modo a começar a estabelecer relações entre os dados gerados, a sua análise e o leque de interpretações possíveis à luz dos referenciais em estudo.

e) Sistematização/revisão/consolidação de categorias e segmentação de dados

A partir da escuta atenta e minuciosa dos dados gerados, assim como da sua árdua transcrição, consolidamos as categorias centrais de nossa análise e segmentamos os dados de modo a agrupá-los e sistematizá-los sob essas

categorias. Nesse momento, tornou-se ainda mais necessário aprofundarmos no estudo dos referenciais bibliográficos que sustentam teoricamente as categorias e a interpretação dos dados. A partir da consolidação das categorias, portanto, e após a segmentação dos dados e sistematização em torno das mesmas, começaram a ser avistadas narrativas possíveis para os textos finais.

Seguindo a sequência dessas etapas, o desenvolvimento da nossa pesquisa nos levou aos resultados preliminares que esboçamos a seguir.

Práticas de linguagem do Monte Recôncavo - Análise preliminar dos dados

O Monte Recôncavo é uma das comunidades mais antigas de São Francisco do Conde (FERREIRA, 2016; FREITAS, 2019; SANSONE, 2006; SANTANA, 2011). Conformada em torno da igreja da Nossa Senhora do Monte Recôncavo (construída entre os séculos XVII e XVIII num território de engenhos e canaviais), a comunidade que hoje se reconhece como quilombola reconhece simultaneamente um processo abrupto de descaracterização do seu modo de vida e das suas tradições e práticas de linguagem. De acordo com as narrativas dos anciões, anciãs, sábios e sábias da comunidade participantes da pesquisa, suas práticas de linguagem e, conseqüentemente, suas línguas — correntes

de comunicação verbal ininterrupta e ações semióticas (BAKHTIN, 2006) e criações histórico-geográficas (HARVEY, 1996) —, têm se transformado violentamente ao longo das últimas décadas.

Em primeiro lugar, do ponto de vista das práticas materiais e das instituições, porque o declínio da produção de açúcar e cacau no início do s. XX e a implantação da exploração petrolífera na região, na década de 1950, significou uma reviravolta na comunidade em decorrência das transformações infraestruturais (estradas e construção das instalações e infraestruturas petrolíferas) e financeiras (salários advindos da Petrobrás para algumas famílias, programas de assistência social desenvolvidos a partir das receitas recebidas pelo poder municipal a partir das operações de exploração petrolífera, etc.) (cf. SANTANA, 2011; SANSONE, 2006; FERREIRA, 2009). Com base nessa reconfiguração espaço-temporal, instituições como órgãos de governo (particularmente a Prefeitura) e novas igrejas (pentecostais e neopentecostais), outrora inoperantes no contexto, começaram a ganhar um peso muito significativo na organização sociopolítica e econômica do mesmo, relevando outras instituições outrora de grande centralidade, como a própria igreja da Nossa Senhora do Monte, a irmandade, ou a comunidade de santo do “Pé do Louco”⁷⁹.

⁷⁹ O nome “Pé do Louco” é muito provavelmente uma variação de “Pé de Iroko”. Nesse sentido, Iroko é uma “árvore africana, também conhecida como *Rôco*, *Irôco*” e um Orixá “cultuado no candomblé do

A reconfiguração institucional e de práticas materiais se deu também a partir da destruição física de locais de culto, peregrinação, trânsito, sustento econômico e lazer.

Essa reconfiguração institucional acarretou uma transformação tanto das malhas de fluxo e distribuição de poder (FOUCAULT, 1979) na comunidade como nas formas de socialização e relação social entre os seus membros. As crenças, valores e desejos dos mesmos também foram acompanhando essas transformações e guiando uma progressiva transformação dos discursos e das práticas de linguagem. Foram sumindo, assim, progressivamente, uma malha de práticas de linguagem no sutil limbo entre o sagrado e o profano (associadas com a “tradição” e as “histórias”), a maior parte delas outrora orquestradas num ciclo temporal de festividades idiossincrático da região do Recôncavo e da Baía de Todos os Santos de modo geral (TAVARES; BASSI, 2015).

Brasil pela nação Ketu e, como *Loko*, pela nação Jeje. Corresponderia ao Nkisi Tempo na Angola/Congo. [...] No Brasil, Iroko habita principalmente a gameleira branca, cujo nome científico é *ficus religiosa*. Na África, sua morada é a árvore iroko, nome científico *chlorophora excelsa*, que, por alguma razão, não existia no Brasil e, ao que parece, também não foi para cá transplantada. Para o povo yorubá, Iroko é uma de suas quatro árvores sagradas normalmente cultuadas em todas as regiões que ainda praticam a religião dos orixás” (extraído de “Sustentabilidade Religiosa Yoruba” de Mogba Kludio D’Osala, disponível In: <https://sustentabilidademogba.blogspot.com/2010/09/gameleira-branca.html>, acesso In: 28 set. 2020).

As práticas de linguagem hoje extintas na comunidade do Monte Recôncavo identificadas nos dados da pesquisa podem ser elencadas num *continuum* entre os polos *+sagrado* e *+profano*. Mais próximas do *+sagrado*, associadas ao sincretismo afro-católico (FERRETI, 1998), temos principalmente a prática da festa da Nossa Senhora do Monte — associada à igreja do mesmo nome (DIAS, 2015) e à irmandade da comunidade (REGINALDO, 2005) — e todas as práticas dela derivadas, tais como a esmola cantada, o chale e a procissão, principalmente no mês de fevereiro; a festa de São Roque (associada à comunidade do “Pé do Louco”), em agosto, e a saído do afoxé (BARBOSA, 2010); as rezas juninas (como as trezenas de Santo Antônio); a reza como prática de cuidado e saúde de modo geral; os carurus (nas rezas de junho, carurus de sete meninos em setembro; carurus de sexta-feira santa - IYANAGA, 2010, 2015a, 2015b, 2018; OLIVEIRA; CASQUEIRO, 2008).

Mais próximas do *+profano*, encontram-se práticas como o *bomba-boi*, no início do ano (CAVALCANTI, 2006); a saída de mandus e caretas no carnaval (BOTELHO, 2019); a saída da Cabocla no Dois de Julho, data de comemoração da Independência da Bahia (CARVALHO; CARVALHO, 2011); a socialização de iguarias nas festas de São João (PACKMAN, 2014) e o enterro do ano. São de destaque também as muitas práticas de linguagem infantis em brincadeiras cujo desaparecimento e transformação estão visivelmente associados às transformações aqui sucintamente elencadas.

Em relação a muitas dessas práticas, como anteriormente mencionado, apenas algumas e alguns mais velhas/os do lugar têm lembrança delas, e apenas em relação aos tempos já remotos da sua infância e mocidade. Muitas delas entraram em declínio há décadas. Muitos desses anciões e anciãs se encontram com idade muito avançada e seus parentes temem pela sua pronta passagem (temor que tem ficado muito mais agravado com a crise sanitária do Covid-19). Junto com cada um e com cada uma deles e delas, parte um acervo de memória oral em relação a essas histórias e tradições que, enquanto muitos jovens preferem aparentemente ignorá-las, muitos outros desejam mantê-las, resgatá-las ou, ao menos, deixar registro da sua existência no passado.

Todo esse quadro é imensamente rico para a pesquisa em Linguística Aplicada, particularmente na sua perspectiva indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; FRITZEN; LUCENA, 2012; GUEROLA, 2018b). Contudo, são de uma riqueza ímpar igualmente também os dilemas teóricos e éticos decorrentes desta empreitada de produção de conhecimento socialmente referenciado. Exploramos eles na seção final a seguir.

Considerações finais: Dilemas teóricos, éticos e metodológicos

A constituição da LA em área de conhecimento autônoma que tem como sua distinção estudar línguas

nas práticas, tempos, espaços, sociedades e culturas reais e específicas que as constituem (SIGNORINI, 1998; KLEIMAN, 1998; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2006), o seu foco prioritário em comunidades minorizadas (KLEIMAN; CAVALCANTI 2007), assim como os avanços da área nas empreitadas teórico-metodológicas de desinvenção e reinvenção de línguas no Brasil (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; PINTO, 2013, 2015; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2018; NASCIMENTO, 2017a, 2017b; LUCENA; NASCIMENTO, 2016; GUEROLA, 2018b) viabilizam que os estudos da linguagem possam vir ao encontro das demandas e questões pautadas nos contextos aplicados como prioritárias quanto à produção de conhecimento socialmente referenciado em relação a desafios, problemas e desigualdades nos quais a linguagem e o discurso desempenham um papel central (MOITA LOPES, 1998; ROJO, 2006; KLEIMAN, 2013).

Sem dúvida, a pesquisa aqui sintetizada prova a relevância da compreensão teórica da linguagem enquanto fluxo ou corrente de ações semióticas executadas por agentes em ambientes sociais, de enunciações cuja forma e conteúdo são produto da interação social que é “realidade fundamental” da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125; BLOMMAERT, 2009). Compreender, ademais, com Pennycook (2010, p. 1), que a linguagem é uma “prática local por meio da qual as línguas constituem um produto das atividades profundamente sociais e culturais nas quais as pessoas se engajam” e compreender as línguas, portanto,

enquanto criações histórico-geográficas que não podem “ser tratadas de forma autônoma em relação ao fluxo mais geral de mudanças histórico-geográficas” (HARVEY, 1996, p. 88) se comprova pertinente num contexto aplicado em que o agronegócio colonial, a indústria petrolífera — e as políticas estatais e municipais a ela vinculadas — e a relação com um território outrora significativamente isolado e autônomo de matas e fontes à beira da Baía de Todos os Santos se configuram como as bases materiais para a reconfiguração do processo social em estudo e, como vemos, das suas línguas e práticas de linguagem.

As práticas de linguagem do Monte Recôncavo têm se visto radicalmente reconfiguradas ao longo das últimas décadas em decorrência das transformações das práticas materiais, instituições, relações sociais, poder, crenças, valores e desejos e discursos em curso na comunidade e no macro-contexto político e econômico em que ela se encontra inserida. As línguas do Monte Recôncavo são as criações histórico-geográficas, produtos das atividades profundamente sociais e culturais nas quais seus membros têm se engajado. Alterando-se as atividades, alteram-se as práticas de linguagem, altera-se a articulação do processo social, altera-se a língua enquanto criação histórico-geográfica.

Contudo, e aqui reside o paradoxo ético, a riqueza das narrativas colhidas junto aos participantes da pesquisa, a singularidade e a profundidade das mesmas, a preciosidade dos discursos orais coletados, parecem dispensar funda-

mentação teórica. A fundamentação teórica parece servir apenas à empreitada epistemológica que tem suporte institucional e acadêmico e busca a divulgação e a interlocução nesse meio e nos segmentos sociais que a ele acessam. Afinal, não é uma demanda da comunidade que a gente construa um sustento teórico para os discursos que as anciãs e anciões constroem com aqueles adultos jovens da comunidade (e algumas e alguns dos seus professores) que a eles acodem para acessar suas línguas e memórias e aprender com elas/es sobre práticas de linguagem da comunidade hoje em extinção.

Havemos de priorizar as atividades em campo junto às comunidades enquanto empreitadas de construção de teoria (HEATH; STREET, 2008; BLOMMAERT; JIE, 2010) a despeito de não ser essa uma demanda da comunidade junto à qual pautamos e realizamos nosso estudo? Quando a prioridade é o registro e divulgação dos discursos de sábias/os e anciões/as para possível acesso e conhecimento de gerações vindouras, há de ser o norte a construção teórica? Se, para Makoni e Pennycook (2006), projetos no âmbito da LA que objetivam lidar com línguas no mundo contemporâneo precisam reconstruir e reinventar não apenas as línguas como também os discursos a respeito delas, por que priorizarmos a construção de discursos teóricos para *fundamentar* a discussão sobre discursos que, por si sós, já constituem uma empreitada de teorização completa e auto-suficiente?

Não responderia essa priorização da construção teórica, antes, à pressão de um princípio de limitação, controle ou

coerção da produção do discurso que pauta a obediência “às regras de uma polícia discursiva” (FOUCAULT, 2004, p. 14) a que devemos nos submeter em nossos textos e discursos acadêmicos para eles serem bem-vindos, aceitos e publicados enquanto *contribuições* para determinadas disciplinas? Há, de fato, uma dicotomia excludente entre a construção prioritária de teoria para áreas das ciências sociais e humanas com base em dados gerados em trabalho de campo e a produção de conhecimento com e para as comunidades em estudo que tenha elas como público prioritário, no intuito de servir suas prioridades e interesses?

Talvez nossa hipótese de que a prática de pesquisa que tem como campo aplicado o próprio contexto de procedência das/os estudantes pesquisadoras/es reverte diretamente na produção de conhecimento *para* as próprias comunidades de origem, fortalecendo saberes, práticas e processos considerados (embora por poucos) riqueza digna de proteção e salvaguarda, quando há de se priorizar necessariamente a construção teórica, possa ser aprimorada na articulação com uma área da prática docente no ensino superior mais flexível e maleável às comunidades e universos para além da esfera acadêmica: a extensão universitária.

É por isso que cabe agora redirecionarmos a nossa pesquisa para esse âmbito, uma vez que a prioridade da nossa empreitada é, de fato, o registro e divulgação desses discursos e não a construção de teorias com base neles que deem conta de explicar as línguas, a linguagem ou as práticas e processos que as constituem. A transformação

dos registros gravados em publicações e conteúdos precisa, sem dúvida, da reflexão qualificada e fundamentada e do recurso a referenciais a respeito da teoria e da metodologia de pesquisa em linguagens, porém não precisa pautar tal reflexão teórico-metodológica como sua prioridade. A prioridade, para nós, é a geração de mais dados, a geração e registro de mais discursos e a tradução deles não para a linguagem e gêneros acadêmicos à luz de arcabouços teóricos particulares e sim para linguagens e gêneros mais próprios da divulgação em esferas não acadêmicas e não técnicas para um público não especialista.

A produção de textos em gêneros literários (coletânea de diálogos, narrações e relatos, peças de teatro etc.), audiovisuais (audiolivros, mini documentários e outros materiais audiovisuais) ou, inclusive, em gêneros da esfera escolar (livros de texto ou outros materiais de apoio) parece não poder ser a prioridade da pesquisa científica em linguagens, mesmo a partir da perspectiva da LA indisciplinar. Talvez caiba recomendar conseqüentemente a prática de *extensão em LA indisciplinar*, que parta do mesmo auxílio teórico-metodológico, mas não o coloque como eixo prioritário das empreitadas de produção de conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, finalmente, em tempos de crise sanitária, política, econômica e cultural e Covid-19, em tempos de trabalho remoto e atividades de ensino, pesquisa e extensão “virtuais” como este em que escrevo, o próprio futuro da pesquisa em contextos aplicados está severamente em risco: como desenvolver pesquisas junto aos indivíduos que vivem, agem e participam nas práticas sociais que constituem suas línguas (MOITA LOPES, 2006)

se fazer isso institucionalmente é vedado por questões de saúde pública e necessidade de isolamento social para conter o avanço de um vírus letal? A mediação de plataformas e ambientes online para a pesquisa junto a anciãs e anciões quilombolas simplesmente não é condizente; ela não é produtiva também para a formação de pesquisadoras/es dessas comunidades. A co-presença para o aprendizado é necessária: sentar para escutar e conversar do lado, com sossego, com paciência, com carinho, com humildade, com sinceridade; estudantes das comunidades desenvolverem presencialmente, sob orientação das suas professoras e professores, trabalhos de pesquisa e extensão *junto* aos seus parentes participantes.

Todos esses e muitos outros são apontamentos e desafios teóricos, éticos e metodológicos para aprimorarmos os trabalhos, as reflexões e as possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P. R. **Linguagem e identidade etnicorracial no Quilombo de Araçá-Cariacá**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ALMEIDA, E. P. R. Letramento e construção identitária étnico-racial no quilombo de Araçá-Cariacá. In: MOURA,

C. A. (Org.). **Diversidade Cultural Afro-Brasileira:** Ensaios e Reflexões. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012a, p. 187-203.

ALMEIDA, E. P. R. Identidade étnica e práticas de letramento: análise das atas da Associação Quilombola de Araçá-Cariacá. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Org.). **Rosae:** Linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador - BA: EDUFBA, 2012b, p. 18-1821.

AMANCIO, I. S. **Trajetória de vida e interseccionalidade:** Rubens Celestino e as encruzilhadas. Monografia (Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, São Francisco do Conde/BA, 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. Estudo histórico. In: Bahia. Governo do Estado. Secretaria de Cultura. IPAC. **Desfile de Afoxés** (Cadernos do IPAC, 4). Salvador: Fundação Pedro Calmon, IPAC, 2010.

BLOMMAERT, J. Ethnography and democracy: Hymess political theory of language. **Text & Talk**. v. 29, n. 3, p. 257-276, 2009.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork: A beginners guide**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2010.

CARVALHO, M. R.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics: Brazilian Perspectives. **AILA Review**, v. 17, p. 23-30, 2004.

CAVALCANTI, M. L. V. C. Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do boi. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 69-104, 2006.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: O conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CLIFFORD, J. Introduction: Partial Truths. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (Orgs.) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1986, p. 1-26.

DAVIES, C. A. **Reflexive Ethnography: A guide to researching selves and others**. Londres, Nova Iorque: Routledge, 1999.

DIAS, M. G. A. **Memórias e existências: identidades e valores na representação social do patrimônio no**

Recôncavo da Bahia. Tese (Doutorado em Arquitetura)
– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,
2015.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R.;
ERICKSON, F. (Org.). **Quantitative Methods Qualitative
Methods:** A Project of the American Educational Research
Association. Londres, Nova Iorque: Macmillan Publishing
Company, 1990.

FERREIRA, F. S. **Marcas e reconfigurações do
território de São Francisco do Conde** (*séculos XVI-
XIX*). Monografia (Bacharelado Interdisciplinar em
Humanidades), Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, São Francisco do
Conde/BA, 2016.

FERREIRA, P. G. **Impactos dos royalties petrolíferos
no desenvolvimento socioeconômico dos municípios
baianos de Candeias, Madre de Deus e São Francisco
do Conde.** Monografia (Bacharelado em Ciências
Econômicas), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA,
2009.

FERRETTI, S. Sincretismo afro-brasileiro e resistência
cultural. **Horizontes Antropológicos**, ano 4, n. 8, p. 182-
198, 1998.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder.** Rio de
Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. [s.l.]: Sabotagem, 2004[1970].

FREITAS, I. M. A. Escola Agrícola da Bahia de São Bento das Lages: experiências na implementação de instrução agrícola na Vila de São Francisco do Conde (1850-1890). **Revista Maracanã**, n. 21, p. 29-49, 2019.

FRITZEN, M.; LUCENA, M. I. P. (Eds.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Editora da FURB, 2012.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**: Selected Essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books, 1973.

GUEROLA, C. M. “*Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena*”: **A reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos**. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GUEROLA, C. M. “*Ayvu é fala e é amor também*”: língua guarani e diversidade de significados. **Agalia**, v. 109, p. 151-170, 2014.

GUEROLA, C. M. Proporcionar aos índios a valorização das suas línguas?! Problemas discursivos na diferenciação da escola indígena. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 779-807, 2015a.

GUEROLA, C. M. A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva.

Estudos Linguísticos, v. 44, p. 559-573, 2015b.

GUEROLA, C. M. *Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui*: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GUEROLA, C. M. Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em Santa Catarina: Terra, história e política linguística.

Papia, v. 28, p. 51-81, 2018a.

GUEROLA, C. M. A demarcação de terras indígenas como política linguística. **Revista da Abralin**, v. 17, n. 2, p. 102-143, 2018b.

HARRIS, R. Integrationism: a very brief introduction. **Roy Harris Online**. Oxford. 2010.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography**: Approaches to language and literacy research. Nova Iorque: Teachers College Press, 2008.

HYMES, D. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality**: Toward an Understanding of Voice. Bristol, Londres: Taylor & Francis, 1996.

IYANAGA, M. O samba de caruru da Bahia: tradição pouco conhecida. *Ictus*, v. 11, n. 2, p. 120-150, 2010

IYANAGA, M. Why Saints Love Samba: A Historical Perspective on Black Agency and the Rearticulation of Catholicism in Bahia, Brazil. **Black Music Research Journal**, v. 35, n. 1, p. 119-147, 2015a.

IYANAGA, M. A história católica do samba na Bahia: reflexões sobre a diáspora africana. In: **VII ENABET: Redes, trânsitos e resistências**. Florianópolis/SC, 2015b.

IYANAGA, M. Por que se canta? Rezando os santos católicos no Recôncavo Baiano. In: COSTA, E.; ARAÚJO, N.; FERNANDES, F. (Orgs.). **Vozes, performances e arquivos de saberes**. Salvador: EDUNEB, 2018.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-26.

MAANEN, J. V. **Tales of the field**: On writing ethnography. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p. 1-41.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006.

NASCIMENTO, A. M. Globalization in the margins: toward elements for a sociolinguistics of mobility from Indigenous experiences. **Signótica**, v. 29, p. 269-301, 2017a.

NASCIMENTO, A. M. Plurilinguismos indígenas no mundo globalizado. **Organon**, v. 32, p. 1-19, 2017b.

NASCIMENTO, A. M; LUCENA, M. I. P. Práticas (trans) comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois

conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, v. 1, p. 46-57, 2016.

OLIVEIRA, D. P.; NASCIMENTO, A. M.

Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior. **A cor das letras**, v. 18, p. 254-266, 2018.

OLIVEIRA, N.; CASQUEIRO, A. S. Ritos da comensalidade festiva na Bahia. In: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V.; OLIVERIA, N. (Orgs.). **Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008.

PACKMAN, J. The Other Other Festa: June Samba and the Alternative Spaces of Bahia, Brazil's São João Festival and Industries. **Black Music Research Journal**. v. 34, n. 2, p. 255-283, 2014.

PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. Abingdom/Nova Iorque: Routledge, 2010.

PINTO, J. P. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

PINTO, J. P. From Prefigured Speaker Identities to the Disinvention of Portuguese. In: MOITA LOPES, L. P.

(Org.). **Global Portuguese: Linguistic Ideologies in Late Modernity**. New York: Routledge, 2015, p. 150-181.

PONSO, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, p. 1512-1533, 2018.

REGINALDO, L. **Os Rosários dos Angolas: irmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista**. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas/SP, 2005.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

SANSONE, L. Desigualdades duráveis, relações raciais e modernidades no Recôncavo: o caso de São Francisco do Conde. **Revista USP**, n. 68, p. 234-251, 2006.

SANTANA, J. **São Francisco do Conde e o enigma da riqueza e pobreza no Recôncavo baiano**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social), Universidad Católica de Salvador, Salvador / BA, 2011.

SANTOS, M. A. A constituição da escola quilombola: discursos e fazeres. **Linha Mestra**, v. XII, p. 902-905, 2018.

SANTOS, V. J. R. Celebrando Santa Bárbara: festa e caruru no 04 de dezembro. In: **XV enecult** - encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador/BA, 2019.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SITO, L. **Ali tá a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas/SP, 2010.

SITO, L. Apropriando-se do uso de atas: práticas de letramento em contexto quilombola. **Identidade!**, v. 16, p. 146-163, 2011.

SPRY, T. **Performing Autoethnography**: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001.

TAVARES, F.; BASSI, F. **Festas na Baía de Todos os Santos**: visibilizando diversidades, territórios, sociabilidades. Salvador: Edufba, 2015.

Dados dos autores



Alexandre Cohn da Silveira

É carioca, morou em Santa Catarina por 24 anos, mas se reconheceu baiano desde que se mudou para Salvador, em 2018. É Professor Adjunto da Universidade da Integração da Lusofonia Afro Brasileira – UNILAB (Campus dos Malês – Bahia) e professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNILAB-CE. É líder do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS) e membro do Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas Críticas (UFSC). Possui graduação em Letras pela Universidade de Blumenau, Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Morou por 3 anos em Díli, Timor-Leste, quando teve a

oportunidade de participar de programa de Cooperação Internacional Brasileira atuando como docente, Articulador da área de Língua Portuguesa e Articulador Geral do Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa em Timor-Leste – PQLP/CAPES. Possui foco de pesquisa na área de Políticas Linguísticas Críticas em suas interfaces com a Educação, Direitos Humanos, Cultura e Discurso. Participa de estudos sobre as questões linguísticas em contextos lusófonos, particularmente em relação a Timor-Leste.



Ana Rita de Cássia Santos Barbosa

Sou Pedagoga (UNEB), Doutora em Educação e Mestre em Psicologia (Università degli Studi di Padova). Professora Adjunta da do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Nascida e criada na Bahia, desejei ser Professora desde a tenra idade, e estou nesse caminho há cerca de 20 anos, tecendo, aprendendo,

construindo e trocando conhecimentos. Pesquiso e trabalho apaixonadamente acerca das temáticas voltadas para alfabetização e letramentos na infância, Educação Inclusiva e formação de professores. Mais recentemente tenho trabalhado com a contação de histórias em diálogo com a Lei 11.645/08, a partir da qual também busco (re) construir a minha essência e história ancestral.



Andréa Bispo Silva

Nasceu em Feira de Santana, Bahia, em 1974. Estudou em escolas públicas da cidade e, em 2000, ingressou no Curso de Letras Vernáculas, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). No ano de 2013, ingressou na pós-graduação em Estudos Literários, pela mesma universidade. Atuou em cursinhos preparatórios para vestibulares e ENEM, nos bairros periféricos da cidade, como professora de redação, literatura e língua portuguesa. É servidora pública da Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues (BA),

atuando, como secretária escolar, em escolas da zona rurais locais. Possui uma enorme vontade e a “necessidade” de escrever sobre si e seu povo. Estreou na literatura em 2020, período marcado pela pandemia de Covid-19, quando participou do processo formativo promovido pela FLUP (Festa Literária das Periferias), intitulado “Uma Revolução Chamada Carolina”, em homenagem aos 60 anos do livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus. Como resultado disso, houve a publicação de seus contos em uma coletânea, juntamente com outras mulheres negras de todos os estados do país. Faz parte do Coletivo de Mulheres Negras “Ominira Quilombo”, com o objetivo de organizar publicações sobre o racismo no espaço escolar. O nome do primeiro livro é “Caixa de Chocolates: contos para refletir o racismo escolar”, direcionado a alunos do Ensino Fundamental I. Possui vários textos gerados no cotidiano, paridos na dor e na alegria que é viver e resistir! Este verbo é sua luta!



Belisa Andrade do Amaral

Belisa, graduanda do curso de Letras da UNILAB campus dos Malês, estuda, pesquisa e vai acumulando

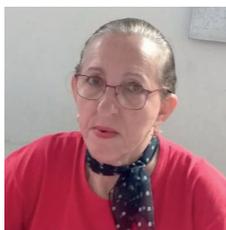
experiências que aumentam ainda mais seu interesse em Contação de Histórias. É uma pessoa curiosa que busca muitas respostas na força que as histórias, lendas e mitos carregam.



Carlos Maroto Guerola

Natural de Valdepeñas (Castilla-La Mancha), com residência no Brasil há mais de uma década, Guerola é professor Adjunto no Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, no Campus dos Malês (São Francisco do Conde/BA). Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração em Linguística Aplicada, tem atuado como professor e pesquisador na área de educação escolar indígena, estudos do letramento, estudos do discurso, língua(gem)(s) e comunidades quilombolas. Formado em Tradução e Interpretação pela Universidade de Granada (Espanha) e especialista em Estudos Brasileiros pelo Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca

(Espanha), sua trajetória acadêmica complementa-se com experiências nas universidades de De Montford University of Leicester (Reino Unido), Universidade Federal da Paraíba (Brasil), Universidad Mayor de San Simón (Bolívia) e Universidade de Viena (Áustria). Foi docente na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) no âmbito da formação superior de professores Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklanõ, supervisor em SC do programa de formação continuada Ação Saberes Indígenas na Escola (SECADI-MEC), e professor de português como língua estrangeira e de história da música brasileira para o University Studies Abroad Consortium (USAC) em Florianópolis. Possui ademais experiência como professor de inglês e espanhol como línguas estrangeiras, e como revisor, tradutor técnico e intérprete de conferências, com experiências de trabalho em Portugal, Espanha, Áustria, Reino Unido, Brasil, Bolívia, Cuba e México. Produtor, músico e poeta.



Celi Nelza Zulke Taffarel

Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da UFBA. Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós-

Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Professora Pesquisadora coordenadora de dois Grupo de Pesquisa Cadastrados no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do CNPq: LEPEL E GEPEC DA FACED UFBA, que compõe a REDE NACIONAL NORDESTE DO HISTEDBR. Pesquisadora Bolsista de produtividade do CNPq. Compôs a Comissão Pedagogia do PRONERA. Coordenou o Projeto Piloto de Licenciatura em Educação do Campo na UFBA. Entre 2008-2012. Coordena a Escola da Terra da UFBA/Bahia. Coordenou o Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA – 2004-2007. Foi Diretora Faculdade de Educação da UFBA período de 2008-2012. Responsável pela orientação e formação de 80 Mestres e Doutores. Contribuição na elaboração de textos em 70 livros e mais de 50 periódicos. Foi presidente do CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1987-1989; 1990-1991). Primeira Mulher a dirigir entidade científica na área de Ciências do Esporte no Brasil. Coordenou juntamente com professora Cassia Damiani e Professor Ailton Santana, com assessoria do professor Dr, Istvan Kasznar da FGV, a pesquisa DIESPORTE – Diagnóstico Nacional do Esporte. Coordenou a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação no Nordeste do Brasil. (2018-2021). Representa a ANFOPE no Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE/BA). Representa a UFBA no Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia (FEEC/BA). Participação do Sub Comitê 8 (Políticas públicas de intervenção e medidas econômico-sociais) do Comitê de Combate ao Corona vírus COVID-19 do Consórcio do Nordeste, Coordenado pelos

cientistas Dr. Miguel Nicolelis e Dr. Sergio Rezende. Atua junto a Movimentos Populares de Luta Social e participa da: Escola Nacional Florestan Fernandes; Escola de Formação Quilombola Zumbi dos Palmares; É Conselheira da Escola de Formação Luíza Mahin. É colaboradora voluntária do Instituto Luiz Gama. Resumo do histórico de militância sindical e no movimento docente: Vice-presidente da ADUFPE (1998-1999); Terceira-tesoureira do Andes-SN (2000-2002); Secretária-geral do Andes-SN (2002-2004). Compõe a Diretoria Plena da Central Única dos Trabalhadores (CUT/BA) Gestão 2019-2023. Militante Amiga do MST desde a década de 1980. Militante do Partido dos Trabalhadores desde a década de 1980, organizada na Corrente O Trabalho, Seção Brasileira da IV Internacional. Cidadã baiana, por merecimento, pelos serviços prestados à Educação na Bahia. (Diário Oficial da Bahia Caderno 03 Dia 14/12/2007. Aprovado em 13/12/2007 Resolução nº 1.419.)



Cristina Ferreira da Silva

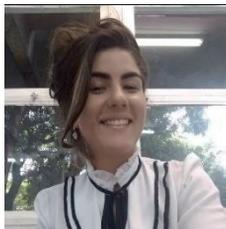
É professora da Rede Municipal de Irará- Bahia. Licenciada em Pedagogia (UEFS). Especialista em Gestão,

Coordenação e Orientação Educacional (FACCEBA) e Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais (IF BAIANO) Campus-Catu. Mestre em Educação (UNEB) e membro do Grupo de pesquisa GEPILIS (UNILAB)



Denilson Lima Santos

É professor Adjunto da UNILAB. É autor do livro “Para além da tragédia” e tem publicações de artigos científicos em periódicos acadêmicos. Nesse momento, realiza pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (DMMDC – UFBA). Além disso, é Bolsista Produtividade, CNPq, Processo: 306596/2020-2. E-mail: denilsonlimas@unilab.edu.br



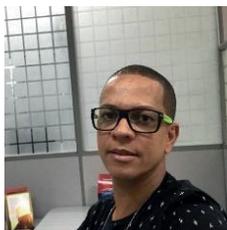
Erica Cordeiro Cruz Sousa

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA/Campus Irecê). Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela UFBA. Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo (Programa Escola da Terra/UFBA). Graduada ao nível de Licenciatura em Educação Física (FASB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), ambos da UFBA.



Gabriele de Jesus Batista

Gabriele é Bacharela em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Atualmente é graduanda em pedagogia pela mesma universidade no campus dos Malês. Tem se dedicado a estudos e pesquisas no campo das relações étnico-raciais, construção das identidades das crianças negras e literatura na primeira infância. É apaixonada por contar e ouvir histórias que favoreçam e fortaleçam a identidade afro-brasileira, sobretudo das crianças negras.



Gilmar Almeida da Silva

É professor da Educação Básica Concursado da Rede Municipal de Irará- Ba. Licenciado em Letras-Francês (UEFS), Mestre em Letras - |ProfLetras - (UNEB). Doutorando em Ciências da Educação (Universidade Interamericana- PY). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Sociedade – GEPILIS-UNILAB/Malês - São Francisco do Conde - BA. Professor de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, na Escola M. Mário Campos Martins - Bento Simões - Irará. Professor Contratado da Rede Estadual da Bahia para atuar nos cursos Técnico-Profissionalizante e Médio no Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão – CETEPS - Feira de Santana, e no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho - Irará. É professor voluntário da Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará - EFAMI. Tem experiência em Coordenação Pedagógica na área de Exatas e Linguagens, no ensino Fundamental II, bem como na Supervisão da Educação de

Jovens e Adultos. No Mestrado discutiu “Multiletramentos e Criatividade: Dos Poemas Impressos aos Infopoemas”. E agora tem pesquisado a Educação Quilombola em Espaços não Formais no Município de Irará, tendo como *locus* a Comunidade da Baixinha.



Ivette Tatiana Castilla-Carrascal

É doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília, professora Adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e do Bacharelado em Relações Internacionais da UNILAB, Campus dos Malês. Coordena a linha de pesquisa de Economia Política Internacional e práticas de outras economias no Grupo de Pesquisa Espaço Austral: Dinâmicas Políticas do Sul Global e é Coordenadora da Incubadora de Empreendimentos de Economia Solidária IEES-Malês.



Leandro Faustino Polastrini

É Licenciado em Letras - Português/Espanhol pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Tangará da Serra. Mestre em Estudos da Linguagem: Área de Concentração - Estudos Literários, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente é doutorando no Programa de Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT. Atua como professor assistente na área de Língua Espanhola, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Ato Araguaia. É membro dos grupos de pesquisas e estudos: Grupo de Estudos em Cultura e Literatura em Mato Grosso RG Dicke e GEPILIS (Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade). Temas/áreas de interesses e/ou estudos: ensino-aprendizagem de língua espanhola; literatura brasileira e latino-americana, estudos culturais e identidades.



Nembali Mané

Nascido na Guiné-Bissau, concretamente na aldeia de Mandjado, que fica a 22 km do centro da cidade setorial de Ganadú (Gã-mamudo) e a 31 km de cidade regional de Bafatá. Pertencente ao grupo étnico mandinga, fez seus estudos primários na aldeia de Mandjado e ensino médio em Bissau, capital do país. Técnico serralheiro pelo Centro de Formação profissional Brasil/Guiné-Bissau (2018). Atualmente, está cursando Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB – Campus dos Malês, Bahia, Brasil). Foi bolsista do Programa Pulsar do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Monitor da disciplina Leitura e Produção de Textos II. Ademais, é integrante do Grupo de Estudo Educação Afrocentrada e do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS).



Paulo Sérgio de Proença

Doutor em Letras, professor no Curso de Licenciatura em Letras da Unilab-Campus dos Malês-BA. Autor de *O protagonismo do Diabo em Machado de Assis* (2018) e *Revisitando Dom Casmurro: aspectos retóricos em conexão com a Bíblia* (2020), em coautoria com a Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca.



Rosemary Lopes Soares da Silva

Pedagoga. Coordenadora Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Doutorado em Políticas

Públicas e Formação Humana pelo PPFH/UERJ. Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1996). Coordena o Grupo de Pesquisa- Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais - GEPEE, cadastrado no CNPq, vinculado a Coordenação de Estudos e Experimentações Educacionais da Diretoria de Formação e Experimentação dos Profissionais da Educação do Instituto Anísio Teixeira- IAT/DIRFE/SEC_Ba Faz pesquisa na Linha de Pesquisa: Educação Básica. Trabalho-Educação, Relações Raciais, Políticas Públicas Educacionais, Financiamento da Educação e Formação Humana. Faz pesquisas principalmente nos seguintes temas: Currículo, Didática; Políticas públicas; Educação Básica e Educação profissional de nível médio. Território.



Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Nascida na cidade de São Paulo, capital do estado com mesmo nome (Brasil). Ainda criança, foi com sua família viver no interior paulista, na cidade de Ribeirão Preto (SP), onde cursou ensino fundamental I e II e o curso profissionalizante de magistério concomitante ao Ensino Médio. Atualmente é docente do curso de Letras (Campus dos Malês) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pós-doutora na Área de Linguística Histórica (2017) e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (2015) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - instituição em que também defendeu seu mestrado (2009) e cursou a graduação (2006). Participa como tutora sênior do Programa Pulsar do Curso de Letras. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em linguagem e Sociedade - GEPILIS (UNILAB/CNPQ).



Valdimiro Dias Esteves

Saudações de acordo com a hora do dia. Eu sou o Valdimiro Dias Esteves. Sou africano, especificamente angolano. Nasci em Angola na província do Bengo, município de Dembos-Quibaxe, aos 27/03/1995. Vivo e estudo no Brasil, Bahia. Sou licenciando em Letras Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Já fui, mas agora sou colaborador do projeto de extensão: Brinquedoteca de história (UNILAB). Academicamente falando, tenho interesse em desenvolver pesquisas nessas áreas: contação de história e linguística (sintaxe).

GEPILIS ACONTECENDO

E-book

Este livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm, fonte Minion Pro (texto principal) Calibri (títulos e subtítulos), em julho de 2021.

ISBN:978-65-88707-19-7

